



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Aggressives Verhalten in der Volksschule

Zur Relevanz psychoanalytisch-pädagogischer Verstehens-
und Handlungskonzepte

Verfasserin

Regina Berger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Mai 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

PD Dr. Urte Finger-Trescher

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt haben.

Insbesondere gilt mein Dank Frau PD Dr.ⁱⁿ Urte Finger-Trescher, die mich auf unkomplizierte Weise aus der Ferne beim Verfassen dieser Arbeit begleitet hat.

Besonders bedanke ich mich bei Sabine Schlüter für das Korrekturlesen der Arbeit und wichtige inhaltliche Rückmeldungen und bei meinem Bruder Wolfgang Berger für die abschließende Formatierung.

Bei meinen Freundinnen möchte ich mich dafür bedanken, dass sie mich nach einer sehr langen Studienunterbrechung dazu motiviert haben, mein Studium wieder aufzunehmen und abzuschließen. Danke besonders an Bea, Claudia, Sandra und Alex für die emotionale Unterstützung in schwierigen Phasen!

Ein großes Dankeschön für die fachliche Auseinandersetzung gilt meinem Mann Georg Augusta, ohne den ich diese Arbeit nie geschrieben hätte.

... und natürlich ein ganz besonderes Danke an meine Tochter Kim für all das, was wir miteinander erlebt haben und an dem wir gewachsen sind!

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen für die professionelle pädagogische Arbeit mit aggressiven Kindern im Volksschulbereich relevant sind. Mit dem Fokus auf den Beginn problematischer Schulkarrieren wird anhand einer Literaturrecherche danach geforscht, wie Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Volksschule bestmöglich gestaltet werden können, um die Entwicklung von aggressiven Kindern positiv zu beeinflussen und Desintegrationsprozessen entgegenzuwirken.

Nach Darstellung der Bedeutung von Aggression im Entwicklungsverlauf und den Ursachen aggressiver Verhaltensweisen aus psychoanalytischer Sicht werden psychoanalytisch-pädagogische Verstehens- und Handlungskonzepte dargestellt, die zu einem differenzierten Verständnis von Aggression im schulischen Kontext führen und so zu einer Kompensation von Entwicklungsdefiziten verhaltensauffälliger Kinder beitragen können.

Die Auseinandersetzung mit unbewussten Aspekten der Beziehungsdynamik zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und unbewussten Aspekten aggressiven Verhaltens führt zur Notwendigkeit einer Erweiterung der pädagogischen Kompetenzen von LehrerInnen, die ein theoretisches Wissen um die Dynamik des Unbewussten, über Übertragung und Gegenübertragung und die Dynamik von Reinszenierung und projektiver Identifizierung, aber auch Reflexionsinstrumente wie Supervision und Selbsterfahrung erfordern.

Abstract

The present paper deals with the importance of psychoanalytic-pedagogic skills in the professional pedagogic work with aggressive behaving children at primary school. On the basis of literature research it has been investigated, how educational processes and programs especially referring to the begin of problematic school careers, need to be applied at primary school to influence the development of maladaptive children in a positive way and to prevent from disintegration.

This report describes the meaning of aggression in child development and the causes of aggressive behavior from a psychoanalytical point of view and it demonstrates psychoanalytic-pedagogic understanding- and treatment-concepts, which can lead to a sophisticated understanding of aggression in school context and compensation of development deficits of children displaying behavioral problems.

The research shows, that the unconscious aspects of the dynamics of relationships between students and teachers and the unconscious aspects of aggressive behavior lead to the need of extending teachers pedagogic skills. It requires theoretical knowledge about the dynamic of the unconsciousness, about transference and counter-transference and the dynamic of restaging and projective identification, as well as tools for reflection such as supervision and self-awareness.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Einleitung | 1 |
| 1 Schule und Kindheit im Spiegel gesellschaftlicher Veränderungsprozesse | 3 |
| 1.1 Der pädagogische Auftrag der Volksschule | 3 |
| 1.1.1 Die Veränderung des gesellschaftlichen Auftrags an die Institution Schule | 4 |
| 1.1.2 Bildungsbenachteiligung durch Armut oder Migration – Prävention und Integration als zentrale Aufgaben der Volksschule | 6 |
| 1.2 Die Kindheit zwischen dem sechsten und dem zehnten Lebensjahr | 8 |
| 1.2.1 Die Statuspassage des Schuleintritts | 8 |
| 1.2.2 Das Lebensalter zwischen dem sechsten und zehnten Lebensjahr aus psychoanalytisch-entwicklungspsychologischer Sicht | 9 |
| 1.2.2.1 Die Latenzphase | 10 |
| 2 Aggression und Gewalt in der Schule | 13 |
| 2.1 Aggression: Definition und Begriffsklärung | 13 |
| 2.1.1 Etymologischer Ursprung des Begriffs „Aggression“ | 13 |
| 2.2 Psychoanalytische Definitionen des Aggressionsbegriffs | 14 |
| 2.3 Definitionen von Aggression in Abgrenzung zu Gewalt | 16 |
| 2.3.1 Personale Gewalt in Abgrenzung zu struktureller Gewalt | 16 |
| 2.4 Ausdrucksformen von Gewalt | 17 |
| 2.5 Gewalt im schulischen Kontext | 18 |
| 2.5.1 Formen von Gewalt an Schulen | 19 |
| 2.5.1.1 Physische Gewalt | 20 |
| 2.5.1.2 Psychische Gewalt | 20 |
| 2.5.1.3 Mobbing oder Bullying | 20 |
| 2.5.1.4 Sexuelle Gewalt | 21 |
| 2.5.1.5 Fremdenfeindliche Gewalt | 21 |
| 2.5.2 Institutionelle und strukturelle Gewalt | 21 |
| 2.5.2.1 Gewalt von LehrerInnen | 23 |
| 2.5.3 Gewalt und Geschlecht in der Schule | 24 |
| 2.6 Resilienz und Risikofaktoren | 27 |
| 2.7 Zusammenfassende Einschätzung | 28 |

| | | |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3 | Psychoanalytische Theorien zur Bedeutung von Aggression in der Entwicklung des Kindes | 29 |
| 3.1 | Aggression aus Sicht der Triebtheorie Sigmund Freuds | 29 |
| 3.2 | Aggression aus Sicht der Ich-Psychologie | 31 |
| 3.3 | Aggression aus Sicht der Selbstpsychologie | 33 |
| 3.4 | Aggression aus Sicht der Objektbeziehungstheorie | 34 |
| 3.4.1 | Melanie Klein | 35 |
| 3.4.2 | Das Konzept der projektiven Identifizierung | 36 |
| 3.4.3 | Das Konzept Container – Contained nach Bion | 38 |
| 3.4.4 | Ursachen von Aggression aus der Sicht Winnicotts und das Konzept der Entwicklung der Besorgnis | 40 |
| 3.5 | Kernbergs Theorie der Aggression | 43 |
| 3.6 | Zwischenrésumé | 44 |
| 3.7 | Bindungsstörungen als Ursache für Aggression | 45 |
| 3.8 | Mangelnde Triangulierung als Ursache für die Entstehung von aggressivem Verhalten | 47 |
| 3.9 | Mangelnde Symbolisierungsfähigkeit als Ursache von Aggression | 51 |
| 3.10 | Mangelhafte Affektregulierung und Mentalisierung | 54 |
| 3.11 | Aggression als Ausdruck von Traumata | 55 |
| 3.11.1 | Reinszenierung traumatischer Beziehungserfahrungen im pädagogischen Kontext | 59 |
| 4 | Umgang mit aggressivem Verhalten im schulischen Kontext aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht unter besonderer Berücksichtigung des Volksschulbereiches | 61 |
| 4.1 | Übertragung und Gegenübertragung im Beziehungskontext der Schule | 62 |
| 4.1.1 | Übertragung und Gegenübertragung in der Arbeit mit aggressiven Kindern in der Volksschule | 64 |
| 4.1.2 | Übertragung und Gegenübertragung in der Gruppendynamik einer Schulklasse | 65 |
| 4.2 | Holding und Containing in der pädagogischen Beziehung | 67 |
| 4.2.1 | Die Bedeutung von Übergangsräumen und Übergangsphänomenen im Unterricht | 70 |
| 4.2.2 | Die Schule als triangulierender Erfahrungsraum | 72 |
| 4.2.2.1 | Triangulierende Erfahrungen in der Gruppe der MitschülerInnen | 74 |

| | | |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3 | Szenisches Verstehen reproduzierter Erfahrungen | 75 |
| 4.3.1 | Abstinenz: Zwischen kontrolliertem Mitagieren und reflexiver Beziehungsgestaltung | 77 |
| 4.4 | Der fördernde Dialog | 79 |
| 4.4.1 | Fordern und Zumuten: Grenzen und Struktur | 81 |
| 4.5 | Besonderheiten der Umsetzung in die pädagogische Praxis der Volksschule | 84 |
| 4.5.1 | Wechselbeziehung von Kognition, Emotion und Aggression | 84 |
| 4.5.2 | Wechselspiel zwischen Lern- und Leistungsanforderungen und aggressiven Verhalten in der Volksschule | 86 |
| 4.5.3 | Psychoanalytisch-pädagogische Didaktik | 88 |
| 5 | Zur Umsetzung psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte in der Volksschule | 91 |
| 5.1 | Die Schwierigkeiten der Umsetzung psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte in der Volksschule | 92 |
| 5.2 | Voraussetzungen für psychoanalytisch-pädagogische Arbeit in der Institution | 93 |
| 5.2.1 | Die Optimalstrukturierung der Institution | 94 |
| 5.2.2 | Psychoanalytisch-pädagogische Reflexion von Macht- und Abwehrstrukturen in der Schule | 95 |
| 5.2.3 | Unbewusste Abwehrmechanismen der Institution | 95 |
| 5.3 | Professionalisierung von LehrerInnen | 97 |
| 5.3.1 | Ausbildung | 99 |
| 5.3.1.1 | Selbsterfahrung | 100 |
| 5.3.1.2 | Supervision | 101 |
| 5.4 | Gewaltprävention im Volksschulbereich unter Berücksichtigung psychoanalytisch-pädagogischer Verstehens- und Handlungskonzepte | 102 |
| 5.5 | Möglichkeiten und Grenzen psychoanalytisch-pädagogischer Arbeit mit aggressiven Kindern in der Volksschule | 104 |
| 6 | Schlussbemerkung | 108 |
| | Literaturverzeichnis | 109 |
| | Lebenslauf | 117 |

Einleitung

Aggression und Gewalt sind in unserer Gesellschaft omnipräsente Phänomene, mit denen Kinder und Erwachsene in den unterschiedlichsten Zusammenhängen täglich konfrontiert sind. In der Schule sind Gewalt und aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen immer im Kontext der Beziehungsdynamik zwischen SchülerInnen und LehrerInnen zu sehen. Diese Form von Verhaltensauffälligkeit wird in der Schule als störend wahrgenommen und bringt LehrerInnen oft bis an die Grenzen ihrer Belastbarkeit und Handlungskompetenz. Gleichzeitig führt aggressives Verhalten von SchülerInnen zu deren Stigmatisierung und Pathologisierung und damit zu einer drohenden Festigung aggressiver Verhaltensweisen bis hin zu delinquentem Verhalten als Jugendliche und Erwachsene.

Angeregt durch die Debatte über die zunehmende Gewaltbereitschaft an Schulen ist das Interesse dieser Arbeit auf eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Ursachen und dem konstruktiven Potenzial aggressiver Verhaltensweisen von Kindern gerichtet. Mit dem Fokus auf den Beginn problematischer Schulkarrieren wird danach geforscht, wie Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Volksschule bestmöglich gestaltet werden können, um die Entwicklung von aggressiven Kindern positiv zu beeinflussen.

Mit dem Versuch, dem zunehmenden Phänomen von Aggression und Gewalt in der Schule zu begegnen, rückte aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren vermehrt auch in das mediale öffentliche Interesse und in das wissenschaftliche Blickfeld. Die daraus entwickelten Lösungsstrategien fanden vor allem in der Entwicklung von Präventionsprogrammen ihren Niederschlag. Im Zusammenhang mit internationalen Studien zum Thema „Gewalt an Schulen“, die wichtige Hinweise zum familiären Hintergrund der Kinder und Jugendlichen und zu den Bedingungen lieferten, die aggressives Verhalten begünstigen (wie Armut, erlebte Gewalt, männliches Geschlecht, Migrationshintergrund, Gestaltung des Lebensraums Schule), wurden zahlreiche Präventionsprogramme entwickelt und durchgeführt. Ziel dieser präventiven Maßnahmen ist u. a. die Förderung von Empathie und sozialer Kompetenz sowie die Entwicklung alternativer Konfliktlösungsstrategien.

Präventionsprogramme setzen jedoch auf der äußeren Verhaltensebene an, indem sie soziale Kompetenzen trainieren, ohne den Lebenskontext und die inneren Probleme der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen. Sie führen kaum zu einem tieferen Verständnis für die individuellen Ursachen, die subjektive Sinnhaftigkeit und den kommunikativen Aspekt aggressiver Verhaltensweisen und bieten daher auch keine umfassenden, langfristigen Lösungsstrategien für die individuellen Probleme aggressiver Kinder. Aus diesem Grund

werden im Rahmen dieser Arbeit die komplexen Bedingungen und Ursachen von aggressivem Verhalten auf verschiedenen Ebenen untersucht: auf der Ebene der gesellschaftlichen Normen und Werte, die durch die Institution Schule repräsentiert werden, auf der Ebene der Schule als Institution mit deren Rahmenbedingungen, auf der Ebene der individuellen Entwicklungsbedingungen und Beziehungserfahrungen der Kinder und auf der Beziehungsebene der LehrerInnen und SchülerInnen. Für eine Reflexion der Ursachen des Phänomens Aggression auf den angesprochenen Ebenen eignet sich die Psychoanalyse durch ihre Methode, die es erlaubt, unbewusste Prozesse und unbewusste Aspekte von Beziehung und von gesellschaftlichen bzw. institutionellen Strukturen zu erfassen und zu verstehen, in besonderem Maße.

Die Stabilität aggressiven Verhaltens ist aus der Sicht der Gewaltforschung dann besonders groß, wenn es sich schon früh als Verhaltensstrategie etabliert hat. Im Sinne einer langfristigen Prävention eignet sich die Volksschulzeit daher besonders dafür, der zunehmenden Gewaltbereitschaft in der adoleszenten Entwicklungsphase durch pädagogische Maßnahmen entgegenzuwirken.

Die Frage, wie aggressivem Verhalten pädagogisch zu begegnen ist, sodass Kinder in möglichst vielen Aspekten ihrer Persönlichkeit wahrgenommen und gefördert werden können, soll mit den Verstehens- und Handlungskonzepten der psychoanalytischen Pädagogik beantwortet werden, die eine wesentliche Grundlage für eine professionelle pädagogische Arbeit mit aggressiven Kindern darstellen. Diese Kompetenzen setzen im Unterschied zu Präventionskonzepten nicht nur auf der äußeren, also der Handlungsebene an, sondern versuchen, auch den subjektiven Sinn aggressiven Verhaltens im Beziehungskontext zu verstehen und entwickeln daraus pädagogische Handlungsstrategien, die in einer reflexiven Beziehungsgestaltung mit dem Kind ihren Ausdruck finden.

1 Schule und Kindheit im Spiegel gesellschaftlicher Veränderungsprozesse

„Die Schule kann die Gesellschaft nicht verändern, aber sie kann als pädagogische Institution Einfluss auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler nehmen und auf diesem Weg zum Abbau von Gewalt beitragen“ (Petermann, Jugert, Tänzer und Veerbeck 1997, zit. nach Hurrelmann 2007, 133).

Die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte beeinflussen wesentlich die familiären Strukturen und Lebensbedingungen, in denen Kinder aufwachsen. Die damit verbundenen Veränderungen und Auswirkungen auf die psychische und kognitive Entwicklung von Kindern, aber auch sozioökonomische Bedingungen wie Armut und Migration konfrontieren die Schule mit neuen Herausforderungen. Zentrale Aufgaben der Schule sind daher zunehmend die Kompensation defizitärer familiärer Erfahrungen und damit die Prävention der möglichen Folgen, wie die Entwicklung und Verfestigung von z. B. Verhaltensstörungen und damit verbundenen Desintegrationsprozessen. In diesem Zusammenhang muss sich die Schule auch mit den Folgen gesellschaftlicher Veränderungen, d. h. mit den Phänomenen von Aggression und Gewalt auseinandersetzen und Verstehens- und Handlungskonzepte entwickeln.

1.1 Der pädagogische Auftrag der Volksschule

Als wesentlichstes Ziel schulischer Erziehung beschreibt Kellermann in Anlehnung an Fend (2006) die Integration von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft. Zentrale Aufgaben der Schule liegen für Fend in der „Reproduktion der Gesellschaft (durch Qualifikation und Selektion) sowie [im] Aufbau der Persönlichkeit zu einem demokratisch und eigenverantwortlich handelnden Mitglied der Gesellschaft“ (Kellermann 2008, 22 f.). Über das Setting öffentlicher Erziehung und die Vermittlung von Lerninhalten wird nach Kellermann nicht nur kulturelles Wissen, sondern werden auch gesellschaftliche Normen und Werte sowie gesellschaftliche Strukturen vermittelt (vgl. Kellermann 2008, 22).

Während Erziehung über informelle Prozesse innerhalb familiärer Beziehungen stattfindet, ist Erziehung in der Schule durch formale Prozesse und durch einen vorgegebenen Rahmen strukturiert. Kinder sind daher ab dem Schuleintritt mit einer neuen Art des Lernens konfrontiert. Lernen findet ab diesem Zeitpunkt nicht mehr im alltäglichen Zusammenleben mit vertrauten Bezugspersonen statt, sondern in einem davon abgegrenzten, institutionalisierten Rahmen mit vorerst fremden Personen innerhalb einer Gruppe (vgl. Muck 1991, 29 und Muck 1993, 44).

Kinder, die für diese Form der Wissensvermittlung wesentliche Voraussetzungen (auf der kognitiven, sozialen und psychischen Ebene) nicht mitbringen, fallen oft durch motorisch unruhiges, aggressives Verhalten oder leichte Kränkbarkeit auf und bringen die Volksschule so an die Grenzen ihrer Möglichkeiten (vgl. Krebs 2010, 118).

Neben der Erfüllung ihrer primären Aufgabe der Wissensvermittlung muss die Schule ihre pädagogischen Konzepte daher auch an Kindern orientieren, die den Anforderungen der Schule (noch) nicht entsprechen, und Entwicklungsbedingungen bereitstellen, die Lernprozesse erst möglich machen. Sie muss zunehmend Aufgaben übernehmen, die neben der kognitiven auch der emotionalen und sozialen Bildung dienen, und sie muss zwangsweise auch auf das gehäufte Auftreten von Gewalt und Aggression reagieren.

1.1.1 Die Veränderung des gesellschaftlichen Auftrags an die Institution Schule

Muck (1993) betrachtet die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft eingebunden in den historischen und gesellschaftlichen Kontext. Gesellschaftliche Veränderungen und ihre Auswirkungen auf die Lebenswelt und die sozialen Beziehungen von Kindern stehen somit in engem Zusammenhang mit ihren Entwicklungsbedingungen und den daraus entstehenden Problemen und Störungen, die sich in der Schule in spezifischer Weise äußern. Um auf die daraus entstehenden Anforderungen an die Schulpädagogik angemessen reagieren zu können, fordert Muck entsprechende Reformen der Institutionsstrukturen und der LehrerInnenausbildung, für deren Gestaltung er die Erkenntnisse der psychoanalytischen Pädagogik als besonders geeignet erachtet, da sie nicht nur die dem Bewusstsein zugänglichen Bedingungen, sondern auch unbewusste komplexe Zusammenhänge erfasst, die das Erleben und das Verhalten von Kindern und PädagogInnen beeinflussen (vgl. Muck 1993a, 7 f.).

Ein Aspekt gesellschaftlichen Wandels, mit dem die Schule besonders konfrontiert ist, liegt nach der Einschätzung Ahrbecks in der Veränderung und Auflösung familiärer Lebensformen. Immer mehr Kinder wachsen ohne Geschwister, in Patchworkfamilien oder mit nur einem Elternteil auf und sind mit Trennungen und den damit einhergehenden Konflikten konfrontiert. Trotz oder wegen der Vielfalt von familiären Lebensformen besteht jedoch weiterhin eine ideale Vorstellung von Familie, die den realen Bedingungen, in denen Kinder heutzutage leben, aber oft nicht mehr entspricht. Die Probleme, die mit Scheidungen, Trennungen und dem Eingehen neuer Beziehungen der Eltern einhergehen, sowie die damit verbundenen konflikthafter Erfahrungen äußern sich in der Schule offen oder verdeckt in

Form von Lernstörungen, Aggression und Verhaltensauffälligkeiten. Durch das Fehlen stabiler familiärer Beziehungserfahrungen und wechselnde neue Beziehungen innerhalb der Familie sind Kinder „überfordernden Trennungserfahrungen und abrupten Brüchen im Sozialisationsprozeß ausgesetzt“ (vgl. Ahrbeck 1997, 71).

Der tendenzielle Verlust der Familie als zentrale Sozialisationsinstanz stellt daher professionelle Institutionen wie die Schule vor die Aufgabe, die primäre Sozialisation von Kindern in einem höheren Ausmaß zu übernehmen und existenzielle, für die innere Strukturbildung notwendige Erfahrungen zur Verfügung zu stellen (vgl. Trescher, Finger-Trescher 1992, 110).

Der Verfall traditioneller Werte und Normen und das Verschwinden von gemeinschaftlichen Zusammenhängen korrespondiert aus der Sicht von Winkler mit dem Trend zu Individualisierung, Entsolidarisierung und einer vermeintlichen Freiheit, die nicht mehr in konflikthafter Auseinandersetzungen erkämpft werden muss (vgl. Winkler 2010, 316). Innerhalb der Familie zeigt sich für Winkler diese „apriorisch gegebene Freiheitssituation“ als „Gleichheit“ zwischen den Generationen, die zwar Konflikte reduziert, aber auch die Entwicklung von Über-Ich und Ich-Funktionen für Kinder behindert (vgl. ebd., 317). Dieses Phänomen der „Auflösung der Generationengrenze“ und des Verlustes abgegrenzter Lebensphasen sieht Ahrbeck in Zusammenhang mit einem „narzisstischen Schonklima“, das Kindern das Wachsen an altersadäquaten Frustrationen und die Auseinandersetzung mit Rivalität und Konkurrenz erschwert (vgl. Ahrbeck 1997, 84).

„Eine Erziehung ohne Kränkungen und Enttäuschungen soll garantieren, dass die so sehr gefürchteten Schuld- und Versagensgefühle ausbleiben: Macht und Autorität, Ungleichheit und altersbedingte Grenzen dürfen deshalb nicht zum Thema werden, so daß notwendige Differenzierungen unterbleiben, zwischen Erwachsenen und Kindern und unter den Kindern selbst“ (Ahrbeck 1997, 84).

Kinder, die auf diese Weise keine altersadäquaten Erfahrungen mit Frustrationen und Grenzen in der Auseinandersetzung mit konfliktbereiten Erwachsenen gefunden haben, brauchen diese Auseinandersetzung umso mehr im schulischen Rahmen, um einen konstruktiven Umgang mit dem Erleben der eigenen Grenzen finden zu können und Leistungsunterschiede zu anderen Kindern nicht als Entwertung ihrer Person zu erleben. Dies trifft in besonderer Weise auf leistungsschwache SchülerInnen zu (vgl. Ahrbeck 1997, 81). Die Herausforderung für LehrerInnen besteht nach Ahrbeck darin, selbst einen reflexiven Zugang zu Konkurrenz, Differenz, Autorität und Leistungsbewertung zu finden, um SchülerInnen diesbezüglich weder zu überfordern noch ihnen wesentliche Entwicklungserfahrungen vorzuenthalten.

Als einen weiteren gesellschaftlichen Aspekt, der Kinder und Jugendliche in ihren Entwicklungsprozessen überfordert, betrachten Winkler und Ahrbeck das zum sozialen Grundprinzip gewordene beschleunigte Lebenstempo der Moderne. Das gesteigerte Lebenstempo kann nach Ansicht beider Autoren in destruktiver Weise Entwicklungsprozesse und Lernprozesse, für die Kinder Zeit benötigen, hemmen oder verhindern (vgl. Ahrbeck 1997, 85; Winkler 2010, 315). Inwiefern die Schule einen Ort der „Entschleunigung“ darstellen kann, in den Entwicklungsprozesse eingebettet sind, hängt vermutlich davon ab, wie sehr sie dem gesellschaftlichen Druck nach schneller kognitiver Leistungssteigerung nachgibt, der an sie gestellt wird. Diesbezüglich bewegt sich Schule im Spannungsfeld scheinbar widersprüchlicher Ansprüche, nämlich Kinder und Jugendliche auf die Erfordernisse der Arbeitswelt sowohl kognitiv als auch emotional vorzubereiten. Die Schule soll familiäre Beziehungsdefizite kompensieren, gleichzeitig soziale Benachteiligung in Bezug auf Bildungschancen korrigieren und den Ansprüchen von Systematisierung und Steigerung formaler Lernprozesse begegnen.

Mit den beschriebenen gesellschaftlichen Ansprüchen an die Schule entsteht sowohl für LehrerInnen als auch SchülerInnen eine Situation, die von Überforderung und Widersprüchen geprägt ist. Eine mögliche Erfüllung dieser Anforderungen erfordert daher eine Steigerung der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Tatsächlich ist die Schule jedoch, bedingt durch wachsenden ökonomischen Druck, mit einer Reduzierung personaler und finanzieller Ressourcen konfrontiert.

1.1.2 Bildungsbenachteiligung durch Armut oder Migration – Prävention und Integration als zentrale Aufgaben der Volksschule

Armut stellt für Kinder einen wesentlichen Risikofaktor für soziale, emotionale und kognitive Entwicklungsstörungen, Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten dar. Herz (2010) verweist diesbezüglich auf aktuelle Forschungen und die Ergebnisse der PISA-Studie, die zeigen, dass soziale Benachteiligung durch Armut wesentlich zum schulischen Scheitern beitragen kann. Besonders hoch ist das Armutsrisiko für alleinerziehende Mütter, für kinderreiche Familien und für Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Herz 2010, 335 f.).

Primäre Bezugspersonen, die von Armut und Arbeitslosigkeit betroffen sind, stehen durch die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und durch die Reduktion von staatlichen Sozialleistungen unter einem immensen Druck, den Lebensunterhalt ihrer Familienmitglieder

zu sichern. Unter diesen Belastungen sind viele Eltern nicht mehr in der Lage, ihre Erziehungsaufgaben zu erfüllen und elementare emotionale Bedürfnisse ihrer Kinder zu befriedigen. Neben einer mangelhaften gesundheitlichen und emotionalen Grundversorgung und dem damit einhergehenden höheren Krankheitsrisiko sind Kinder aus soziökonomisch benachteiligten und sozial deprivierten Familien laut Herz auch häufig von Misshandlung und Vernachlässigung betroffen und entwickeln unter diesen ungünstigen Bedingungen Bindungs- und Beziehungsstörungen. Materielle, soziale und emotionale Mangelsituationen begünstigen nach Herz die Entstehung von Lern- und Verhaltensstörungen und damit die Festigung von sozialen (Rand-)Positionen. Die Bildungschancen von Kindern, die von Armut betroffen sind, werden auf diese Weise schon in der Volksschulzeit massiv reduziert; frühe Aussonderungsprozesse sind die Folge (vgl. Herz 2010, 333–349).

Schon in der Volksschule haben Kinder aus soziökonomisch benachteiligten Familien daher schlechtere Startchancen, auch weil ihre Eltern elementare Unterstützungsleistungen, wie die Motivation für einen regelmäßigen Schulbesuch, die Kommunikation und Kooperation mit LehrerInnen, die Sicherung einer geregelten Tagesstruktur etc., oft nicht aufbringen können. Für Herz fehlen daher im Bildungsbereich auch pädagogische Handlungskonzepte, die Eltern in ihrer Verantwortung für die Erziehung unterstützen und so Desintegrationsprozessen von Kindern entgegenwirken (vgl. Herz 2010, 333–349).

Indem die Volksschule durch entsprechende Förderkonzepte zur Integration sozioökonomisch und sozial benachteiligter Kinder beiträgt, entspricht sie dem politischen Anspruch auf Bildung als wesentliches Gut sozialer Gerechtigkeit, übernimmt eine wesentliche Rolle in der Erfüllung der Forderung auf Chancengleichheit und wirkt einer frühen Separation und Selektion im Bildungsbereich entgegen (vgl. Merten 2006, 3).

Gesellschaftliche Veränderungen, soziale und sozioökonomische Bedingungen, mit denen Eltern und Kinder konfrontiert sind, beeinflussen wesentlich die familiären Strukturen und Beziehungen und damit auch die Voraussetzungen für die Entwicklung psychischer Strukturen von Kindern. Aggression und Gewalt müssen daher immer auch in den Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen, familiären, kulturellen, sozialen und individuellen Strukturen betrachtet werden.

Der gesellschaftliche Auftrag an die Institution Schule hat sich insofern verändert, als die Schule neben der Aufgabe der Vermittlung kognitiver Inhalte immer mehr darin gefordert wird, defizitäre familiäre Erfahrungen zu kompensieren und Kindern strukturbildende Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, die für ihre Entwicklung notwendig sind und die sie in ihrem jeweiligen familiären Kontext nicht machen konnten. Dieser „qualitative

Funktionswandel“ in den Anforderungen an die Schule überfordert aus der Sicht der psychoanalytischen Pädagogik traditionell strukturierte Institutionen. Um neben der primären Aufgabe der Wissensvermittlung auch professionelle Beziehungsarbeit leisten zu können, benötigen LehrerInnen daher eine dementsprechende Aus- bzw. Weiterbildung (vgl. Muck 1993, 186).

1.2 Die Kindheit zwischen dem sechsten und dem zehnten Lebensjahr

Durch die allgemeine Schulpflicht vom sechsten bis zum sechzehnten Lebensjahr bestimmen die Schule und die Beziehungen im Lebensraum der Schule einen großen Teil des Lebens von Kindern und Jugendlichen. Ab dem Schuleintritt übernimmt die Schule daher eine wichtige Bedeutung für die persönliche Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Die Bedingungen kognitiver und sozialer Lernprozesse in der Volksschule sind nicht nur eingebunden in gesellschaftliche, soziale und familiäre Zusammenhänge, sondern finden auch in einer spezifischen Entwicklungsphase statt, die in der Folge aus soziologischer und psychoanalytischer Sicht beschrieben wird.

1.2.1 Die Statuspassage des Schuleintritts

Die Statuspassage des Schuleintritts ist nach Kellermann mit erhöhten Anforderungen an die Anpassungsleistung des Kindes verbunden und fordert von Kindern eine Veränderung ihrer bisher erworbenen Verhaltensmuster. Mit dem Statuswechsel vom Kind zum Schulkind verändert sich das Leben eines Kindes grundlegend. Es muss sich eigenständig in einem neuen sozialen Umfeld bewähren und eine neue soziale Identität als Schulkind vor dem Hintergrund seiner bisher gemachten Erfahrungen entwickeln. Diese neue, krisenhafte Situation birgt einerseits die Chance auf Entwicklung neuer psychischer und sozialer Kompetenzen, aber auch die Gefahr des Scheiterns (vgl. Kellermann 2008, 18).

Mit dem Eintritt in die Lebenswelt der Schule verändert sich neben dem sozialen Umfeld auch das Zeiterleben des Kindes. Der zeitliche Rahmen des Unterrichts mit einer fixen Tages-, Wochen- und Jahresstruktur und seinen Anforderungen an Pünktlichkeit und Regelmäßigkeit beeinflusst von außen gesteuert das Leben des Kindes und der Familie. Im Unterschied zum Kindergarten ist die Bewegungsfreiheit beträchtlich eingeschränkt, es gibt wesentlich weniger

Spiel- und Rückzugsmöglichkeiten, Interaktionen innerhalb der SchülerInnengruppe sind durch schulspezifische Normen und eine Fokussierung auf die Lehrperson reglementiert. Flexibilität und soziale Kompetenz eines Kindes sind durch unterschiedliche Aufgaben innerhalb des neuen sozialen Systems der Klasse gefordert: Es muss sich in einer Gruppe positionieren, ist dem Vergleich seiner Leistungen und Kompetenzen in einem öffentlichen Raum ausgesetzt, die Aufmerksamkeit der LehrerInnen muss mit anderen Kindern geteilt werden und die Zuwendung vonseiten der Lehrperson unterscheidet sich formal von derjenigen der Eltern oder KindergärtnerInnen. Schulische Leistungsbeurteilungen haben auch Auswirkungen auf die familiären Beziehungen und verändern die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder (vgl. Kellermann 2008, 27–30).

1.2.2 Das Lebensalter zwischen dem sechsten und zehnten Lebensjahr aus psychoanalytisch-entwicklungspsychologischer Sicht

Die Psychoanalyse beschäftigt sich damit, in welcher Weise frühe Beziehungserfahrungen das Erleben und die Gestaltung späterer Beziehungen beeinflussen. Ausgehend von diesen Überlegungen entwickelte sie verschiedene Erklärungsmodelle der psychischen Strukturbildung und ein psychoanalytisches Entwicklungsmodell.

Aus Sicht der Psychoanalyse haben die in den ersten Lebensjahren gemachten Erfahrungen mit wichtigen Bezugspersonen großen Einfluss auf spätere Beziehungserfahrungen und die weitere Entwicklung eines Kindes. Im Laufe der Entwicklung durchlaufen Kinder bestimmte Phasen, die durch unterschiedliche Entwicklungsthemen und Entwicklungsaufgaben geprägt sind. Die spezifischen Themen einer Entwicklungsphase ergeben sich für die Psychoanalyse aus den durch die körperliche Reifung entstehenden Triebstreben und den damit unterschiedlich gestalteten Objektbeziehungen. Je nachdem, wie adäquat die Bezugspersonen diese Wünsche und Bedürfnisse erfüllen und wie dies vom Kind verarbeitet wird, können unbewusste Konflikte und Phantasien entstehen, die in späteren Entwicklungsstufen mit anderen wichtigen Personen wieder virulent werden (vgl. Muck 1991, 27 f.). Schulschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Lernstörungen etc. im Beziehungskontext der Volksschule verweisen daher meistens auf ungelöste Konflikte oder traumatische Erfahrungen der frühen und späten Kindheit und müssen daher in diesem Zusammenhang interpretiert werden

1.2.2.1 Die Latenzphase

Das Lebensalter zwischen sechs und zehn wird in der psychoanalytischen Begrifflichkeit als „Latenz“ bezeichnet. Aus psychoanalytischer Sicht galt die Phase der Latenz lange als eine Zeit der Ruhe zwischen der Bewältigung der Themen der ödipalen Phase und dem Abschluss der Triebentwicklung mit der Ausbildung der Geschlechtsreife in der Pubertät.

Libidinöse Bedürfnisse und ödipale Wünsche treten nach Muck in dieser Zeit in den Hintergrund und machen Platz für eine relativ ungestörte „Ich-Entwicklung“. Die Erweiterung der sozialen Beziehungen unterstützt den Prozess der Aufgabe ödipaler Wünsche aus der vorangegangenen Entwicklungsphase und die Distanzierung vom gegengeschlechtlichen Elternteil. Das Kind verfügt über eine wachsende Autonomie und Selbstständigkeit und seine kognitiven Fähigkeiten erleichtern die Kontrolle von Triebimpulsen. Dadurch kann sich das Kind Aufgaben zuwenden, die nicht an Triebziele gebunden sind und nach Abfuhr verlangen, es kann konzentriert Lernziele verfolgen und sich den schulischen Rahmenbedingungen anpassen. Dies gelingt jedoch nur dann problemlos, wenn die Konflikte vorangegangener Entwicklungsphasen gelöst werden konnten und die Schule keine überfordernden Anforderungen stellt. Die erfolgreiche Bewältigung des ödipalen Konflikts und die Möglichkeit der „Einbeziehung eines Dritten“ stellen für Muck die Voraussetzung dafür dar, dass sich das Kind in einer Gruppe bewähren und sozial verhalten kann. Durch die schulische Situation und die Förderung von Rivalitätslernen kann jedoch ödipales oder phallisches Rivalisieren wieder aktiviert werden (vgl. Muck 1993, 43).

Ein zentrales Thema der Latenz, das besonders in der Schule zur Wirkung kommt, stellt für Muck in Anlehnung an Erikson das Bedürfnis des Kindes dar, selbst etwas zu leisten. Leistung wird demnach nicht nur als „Forderung von außen“ erlebt, sondern als etwas, was vom Kind selbst angestrebt wird. Um die Lust an diesem von Belohnung unabhängigen Bedürfnis nicht zu verlieren, braucht ein Kind Erfolgserlebnisse, die der Stärkung seines Selbstwertgefühls dienen. Ein Scheitern an diesen Ansprüchen jedoch kann zu einer Schwächung des Selbstwertgefühls und – im Zuge der Aktivierung von Abwehrmechanismen – zu regressiven Tendenzen, Vermeidung oder aggressivem Verhalten führen. Erikson bezeichnet das zentrale Thema der Latenz daher als „Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl“. Die Beurteilung der eigenen Leistung erfolgt für Muck durch den Vergleich mit den eigenen Maßstäben, dem Vergleich mit der Leistung von Gleichaltrigen und durch die wertschätzende Anerkennung durch Erwachsene. In der Herausforderung, sich in der neuen Form des Lernens durch abstrakte Wissensvermittlung in einem zunächst fremden sozialen Umfeld zu bewähren, verbunden mit dem Bedürfnis, etwas können und

leisten zu wollen, liegt daher sowohl das Potenzial für eine Bestätigung der eigenen Leistungsfähigkeit als auch das Risiko, schon früh die Lust und die Freude am Lernen zu verlieren (vgl. Muck 1993, 43 f.).

Eine „Triebfreiheit“ der Latenz wurde laut Mertens bereits von Freud selbst relativiert und mit dem Hinweis auf die Unterdrückung infantiler Sexualität in westlichen Gesellschaften in Zusammenhang gebracht. Insbesondere von modernen PsychoanalytikerInnen wird die Existenz der Latenzphase überhaupt infrage gestellt. So wie Ahrbeck (1997) insbesondere ödipale Konflikte als ubiquitär wirksam erachtet, betrachtet auch Mertens die ödipale Thematik als ein immer wieder auftretendes Phänomen aller Altersstufen (also auch der Latenz) mit einer unterschiedlichen Dynamik für männliche und weibliche Kinder, Jugendliche und Erwachsene (Mertens 1996, 119, 126).

Dem Vater als „befreienden Dritten“ aus der dyadischen Beziehung mit der primären Bezugsperson der Mutter kommt in der Phase der frühen Triangulierung und insbesondere bei der Lösung und Verarbeitung ödipaler Konflikte eine zentrale Rolle zu. Mit der Aufgabe libidinöser Beziehungswünsche, die das Kind an den gegengeschlechtlichen Elternteil heranträgt, erkennt es die Existenz der Eltern als Paar an, von denen es durch eine Generationengrenze getrennt ist. Dieser Entwicklungsschritt wird für Ahrbeck dadurch möglich, dass sich das Kind mit beiden Elternteilen (primär mit dem gleichgeschlechtlichen) identifizieren kann. Durch die Integration von Normen und Werten der elterlichen Autoritäten festigt sich das Über-Ich und das Kind entwickelt eigene Wertvorstellungen. Es wird unabhängiger in der Konfrontation mit anderen Meinungen und kann sich bei Enttäuschungen zunehmend selbst trösten (vgl. Ahrbeck 2000, 106 f.). Für diesen Schritt in die Autonomie brauchen Kinder nach Ahrbeck „reife, ödipale Beziehungserfahrungen“ mit Eltern, die sich konflikthafter Auseinandersetzungen stellen und ihnen nicht ausweichen. Fehlende Auseinandersetzung und „blasse Identifizierungen“ fördern hingegen das Weiterbestehen „archaisch-grausamer Über-Ich-Vorläufer“ und hemmen die Ausbildung eines handlungsregulierenden Gewissens und dadurch die Kontrolle aggressiver Impulse (vgl. Ahrbeck 1997, 33).

Folgt man den Überlegungen Ahrbecks, ist für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Latenz (Aufnahme neuer sozialen Beziehungen, Auseinandersetzung mit eigenen Leistungsansprüchen und denen der Schule) die Lösung ödipaler Themen notwendig, auch wenn diese in der Auseinandersetzung mit Autoritäten, in Konkurrenzsituationen etc. immer wieder neu aufflammen, überarbeitet und gelöst werden müssen.

Eine weitere wesentliche Aufgabe der Latenz liegt nach der von Mertens skizzierten Auffassung in der Konsolidierung der geschlechtlichen Identität, die durch die vorangegangene erfolgreiche Lösung ödipaler Konflikte und der Identifizierung primär mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil gefestigt wurde. In der Latenz werden in der Darstellung von Mertens frühere Entwicklungsthemen – also auch die Geschlechtsrolle – überarbeitet und die körperlichen und biologischen Voraussetzungen (sex) mit sozialen Rollenmerkmalen (gender) in Beziehung gesetzt. Unterstützt wird die Festigung der geschlechtlichen Identität durch die Interaktion und Identifizierung mit gleichgeschlechtlichen Gleichaltrigen und mit wichtigen erwachsenen Objekten (vgl. Mertens 1996, 126).

Aufgrund der unterschiedlichen weiblichen und männlichen anatomischen und biologischen Gegebenheiten und der Tatsache, dass das erste Liebesobjekt für beide Geschlechter in der Regel die Mutter ist, gestaltet sich der ödipale Konflikt und die Entwicklung der geschlechtlichen Identität für Mädchen und Burschen in unterschiedlicher Weise. In welcher Hinsicht sich die unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen bezüglich Identifizierung, Loslösung und Trennung für Mädchen und Burschen auf deren unterschiedlichen Umgang mit Aggression auswirken, wird in Kapitel 2.6.7. ausgeführt.

Das Lebensalter zwischen sechs und zehn Jahren stellt nach Ansicht der zitierten AutorInnen einen Lebensabschnitt dar, in dem Kinder wesentliche Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass viele Kinder die genannten Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrund der mangelhaften Lösung vorangegangener Entwicklungsaufgaben nicht bewältigen können, betont Heinemann den Auftrag psychoanalytischer Pädagogik wie folgt: Schule vermittelt

„... Lernen und lustvolle Erfahrungen in der Welt, während die Therapie die Bereitschaft für diese Erfahrungen schafft. In der psychoanalytischen Pädagogik können in den verschiedensten Settings alle genannten Aspekte zum Tragen kommen und so entscheidende Entwicklungschancen bieten“ (Heinemann 2010, 54).

2 Aggression und Gewalt in der Schule

2.1 Aggression: Definition und Begriffsklärung

Der Begriff der Aggression wurde in der wissenschaftlichen Literatur bis heute nicht eindeutig definiert und wird weiterhin kontrovers verwendet und diskutiert.

Den im dritten Kapitel ausgeführten psychoanalytischen Erklärungstheorien zur Entstehung von Aggression und aggressivem Verhalten liegt ein spezifisches Menschenbild zugrunde, woraus sich auch eine eigene Begrifflichkeit von Aggression ergibt. Einleitend werden deshalb verschiedene gängige psychoanalytische Definitionsvarianten angeführt, um einen Überblick und eine Eingrenzung des Aggressionsbegriffs vorzunehmen, wie er in der vorliegenden Arbeit verwendet wird.

2.1.1 Etymologischer Ursprung des Begriffs „Aggression“

Aggression leitet sich aus dem lateinischen Wort „aggreddior“ her, was „auf etwas zugehen“, „herangehen“ bedeutet und somit wertfrei eine offensive Handlung beschreibt. Im umgangssprachlichen Gebrauch wird Aggression hingegen meist negativ im Sinne einer zerstörerischen Aktivität verwendet bzw. wird versteht man darunter Handlungen, die anderen Menschen gezielt Schaden zufügen. Andererseits werden aggressive Impulse auch als Voraussetzung für gesellschaftlich positiv bewertete Fähigkeiten wie Selbstbehauptung, Durchsetzungskraft, Verteidigung seiner selbst und anderer etc. angesehen.

Ähnlich breit sind wissenschaftliche Definitionsversuche angelegt, wobei keiner davon allgemeine Gültigkeit beansprucht. Sowohl in der Alltagssprache als auch in der Wissenschaftssprache werden die Begriffe Gewalt, Aggressivität und Aggression oft synonym verwendet (vgl. Melzer 2006, 12).

Die meisten AutorInnen, die sich mit Aggressionsforschung beschäftigen, differenzieren zwischen Aggressivität und Aggression, wobei unter Aggressivität eine Disposition zu aggressivem Verhalten zu verstehen ist, während Aggressionen, die sich auch in aggressiven Handlungen äußern können, kein gewohnheitsmäßiges Verhaltensmuster beschreiben (vgl. Micus 2002, 19).

2.2 *Psychoanalytische Definitionen des Aggressionsbegriffs*

Der Psychoanalytiker Peter Kutter beschreibt Aggression als zerstörendes bzw. störendes Verhalten und Aggressivität als Bereitschaft zu aggressivem Handeln, wobei er zwischen passivem Überschwemmtwerden von wütenden Affekten (ich-dystones Getriebenwerden) und ich-syntoner, aktiv nach außen gerichteter Aggression unterscheidet, ebenso zwischen „gekonnter“ Aggression in Form von Selbstbehauptung, Durchsetzungsfähigkeit etc. und reaktiver destruktiver Aggression als Folge von entwicklungsbedingten Strukturdefiziten (vgl. Kutter 1992, 12 und 18–21).

Der Psychologe und Psychoanalytiker Udo Rauchfleisch beschreibt Aggression zum einen als konstruktives Phänomen im Sinne von Selbstbehauptung, Interesse und Abgrenzung und zum anderen als destruktive Kraft mit dem Ziel der Schädigung anderer. Auch er problematisiert die bestehende Uneinigkeit

„... hinsichtlich der Frage, ob Aggression eine primär konstruktive, für das Individuum und seine Umgebung hilfreiche Kraft ist, deren Förderung und Ausdifferenzierung es anzuregen gilt, oder ob Aggression ein destruktives, den einzelnen wie die Gesellschaft zerstörendes Potential darstellt, das durch Erziehung und soziale Regeln zurückgebunden, in ungefährliche Bahnen geleitet und – bestenfalls – in nützliche Formen transformiert werden muß“ (Rauchfleisch 2000, 37).

Auch der Psychiater, Psychoanalytiker und Aggressionsforscher Friedrich Hacker definiert Aggression als

„... jene dem Menschen innewohnende Disposition und Energie, die sich ursprünglich in Aktivität und später in den verschiedensten individuellen und kollektiven, sozial gelernten und sozial vermittelten Formen von Selbstbehauptung bis zur Grausamkeit ausdrückt“ (Hacker 1985, zit. nach Micus 2002, 17).

Diese offenen Beschreibungen und psychoanalytischen Definitionsversuche von Aggression, die Aggression grundsätzlich als Triebfeder jeder Handlung betrachten, die positiv wie negativ wirken kann, spiegeln sich auch in der Definition von Laplanche und Pontalis in dem von ihnen verfassten „Vokabular der Psychoanalyse“ wider, wo Aggression definiert wird als

„... Tendenz oder Gesamtheit von Tendenzen, die in realen oder phantasierten Verhaltensweisen aktualisiert werden und darauf abzielen, den anderen zu schädigen, ihn zu vernichten, zu zwingen, zu demütigen usw. Die Aggression kennt andere Modalitäten als die heftige und zerstörerische motorische Aktion; es gibt keine Verhaltensweise, weder eine negative (z. B. Verweigerung von Hilfeleistung) noch eine positive, symbolische (z. B. Ironie) noch eine effektiv ausgeführte, die nicht aggressiv sein könnte“ (Laplanche/Pontalis 1989, 40).

Diesem Verständnis nach ist Aggression Ursprung jeder aktiven, effektiven Handlungsweise, die sich auch in destruktivem Verhalten äußern kann. Diese breiten, sowohl positiv wie negativ konnotierten Definitionen von Aggression relativieren den grundsätzlich negativen Bedeutungsinhalt des Aggressionsbegriffs und können mit dem theoretischem Hintergrund der genannten Autoren erklärt werden – ein Hintergrund, der die Genese von Aggression, ihre intersubjektiven Aspekte und eine individuell „sinnvolle“ Bedeutung im Kontext der Handlung in die Definition miteinschließt.

Die bisher angeführten psychoanalytischen Definitionsversuche von Aggression unterscheiden dezidiert zwischen konstruktiver und destruktiver Aggression. Dieser Sichtweise steht die Forderung von Psychoanalytikern wie Liechtenberg und Dornes gegenüber, die das Konzept der konstruktiven Aggression als unzweckmäßig erachten und vorschlagen, den Begriff der Aggression für feindselige Einstellungen und für reaktiv ausgelöste Handlungen, also für Reaktionen zu reservieren (vgl. Dornes 2006, 1997, 285).

In der Literatur der Psychoanalytischen Pädagogik wird der Begriff der Aggression meist im Sinne einer reaktiven destruktiven Handlung infolge von entwicklungsbedingten Strukturdefiziten verwendet. Destruktives Verhalten kann dabei durchaus konstruktive Elemente enthalten, die es im Beziehungskontext zu erfassen gilt. Als aggressiv beschriebene Handlungen werden dabei nicht unbedingt mit der Absicht in Verbindung gebracht, das Gegenüber zielgerichtet zu schädigen, und sie sind als solche auch nicht immer zu beobachten. Aggressives Verhalten wird deshalb meist unter dem offenen Begriff des „störenden Verhaltens“ und/oder der „Verhaltensauffälligkeiten“ subsumiert.

Aggressives Verhalten im schulischen Bereich wird in der sozialwissenschaftlichen Literatur vorwiegend unter dem Titel „Gewalt in der Schule“ diskutiert und findet in der Entwicklung von Gewaltpräventionsprojekten ihre Lösungsansätze.

Um einen Überblick über die sozialwissenschaftliche Debatte, die sich mit „Gewalt in der Schule“ beschäftigt, zu geben, werden in einem ersten Schritt Ergebnisse der Gewaltforschung vorgestellt, um im Anschluss daran Aggression in der Schule aus psychoanalytischer Perspektive zu reflektieren und daraus Lösungsansätze für die pädagogische Praxis zu entwickeln.

2.3 Definitionen von Aggression in Abgrenzung zu Gewalt

Auch der Begriff der Gewalt ist schwer zu fassen, und wissenschaftliche Definitionsversuche können keine allgemeine Gültigkeit beanspruchen. In der Auseinandersetzung um die Klärung der Begriffe wird deutlich, dass Aggression und Gewalt im wissenschaftlichen Diskurs oft synonym verwendet werden. In der sozialwissenschaftlichen Literatur, die um eine differenzierte Beschreibung von Erscheinungsformen, Häufigkeiten und Merkmalen von Opfer- und Tätergruppen bemüht ist, überwiegt die Verwendung des Begriffes Gewalt, während AutorInnen, die sich mit innerpsychischen Faktoren der Genese von aggressivem Verhalten auseinandersetzen, tendenziell auf die Begrifflichkeit Aggression zurückgreifen. Grundsätzlich wird Gewalt differenziert in personale und strukturelle Gewalt.

2.3.1 Personale Gewalt in Abgrenzung zu struktureller Gewalt

Personale Gewalt wird nach Melzer als ein spezifischer Ausdruck von Aggression, also als Teilbereich von Aggression betrachtet, der ausgeführte oder angedrohte Handlungen umfasst, die mit der Absicht ausgeführt werden, einen anderen Menschen psychisch oder physisch zu schädigen. Melzer unterscheidet weiters dezidiert zwischen der Täter- und der Opferperspektive, weil Täter und Opfer eine erfolgte Handlung nicht immer gleich bewerten (vgl. Melzer 2004, 44). Dies bedeutet etwa, dass eine physische Attacke, die im subjektiven Erleben des Täters/der Täterin aus Motiven der Selbstbehauptung oder Verteidigung erfolgt, eine Verletzung des Opfers nicht ausschließt, auch wenn sie nicht die gezielte Absicht des Täters/der Täterin ist.

In diesem Zusammenhang soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass aggressives Verhalten auch prosozialen Zielen wie der Verteidigung anderer oder der Selbstbehauptung dienen kann und nicht unabhängig vom situativen und individuellen Kontext gesehen und bewertet werden darf. Schrenk und Krappmann schlagen in diesem Zusammenhang vor, als entscheidendes Kriterium für „aggressives Handeln“ die „Missachtung der Interessen und Rechte der Gegenseite“ zu betrachten und nicht ausschließlich von einer zielgerichteten Schädigungsabsicht auszugehen (vgl. Schrenk, Krappmann 2005, 22 f.).

Die genannten Sichtweisen entsprechen (unter Berücksichtigung möglicher prosozialer Ziele von Aggression) der Tendenz, den Aggressionsbegriff als übergeordnet anzusehen und personale Gewalt als einen möglichen (destruktiven) Ausdruck von Aggression zu verstehen.

„Diese Zuordnung der Gewalt als Unterkategorie der Aggression trifft auf den Begriff der ‚strukturellen Gewalt‘ allerdings nicht zu“ (Micus 2002, 20), weil strukturelle Gewalt nicht unbedingt in schädigender Absicht und unabhängig von aggressiven Affekten erfolgen kann.

Der Begriff der indirekten strukturellen Gewalt wurde von Johan Galtung als Gegenbegriff und Erweiterung zur direkten personalen Gewalt im Rahmen der Friedensforschung um 1970 geprägt: „Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“ (Galtung 1975, zit. nach Imbusch 2005, 25).

Alle gesellschaftlichen Strukturen, die Menschen in irgendeiner Weise daran hindern, ihre Möglichkeiten zu nutzen, oder sie in ihrer Entwicklung einschränken, werden als strukturelle Gewalt bezeichnet. Strukturelle Gewalt ist der Definition von Galtung folgend Teil gesellschaftlicher Systeme; einzelne Menschen treten nicht als TäterInnen in Erscheinung, und den Betroffenen ist ihr Opferstatus nicht unbedingt bewusst. Die Folgen struktureller Gewalt sind z. B. mangelnde Chancengleichheit und soziale Ungerechtigkeit.

Für die vorliegende Arbeit soll zwischen personaler und struktureller Gewalt differenziert werden. Personale Gewalt wird als eine destruktive Ausdrucksform von Aggression verstanden, wobei der konstruktive Aspekt von Aggression im Sinne der Psychoanalyse auch in seiner offensichtlich destruktiven Form Berücksichtigung finden soll. Strukturelle Gewalt in ihren vielfältigen Erscheinungsformen im schulischen Bereich und ihre Auswirkung auf LehrerInnen und SchülerInnen soll insofern Beachtung finden, als sie zur Entstehung von aggressivem Verhalten beiträgt.

2.4 Ausdrucksformen von Gewalt

Personelle oder individuelle Gewalt kann lt. Hurrelmann/Bründel differenziert werden in psychische, physische, sexuelle, sexistische und fremdenfeindliche Gewalt. Physische Gewalt zielt auf die Schädigung oder Verletzung anderer Menschen oder Sachen ab, psychische Gewalt wird auch als *verbale* oder *indirekte* Aggression bezeichnet und meint die Verletzung oder Schädigung eines anderen Menschen durch Ablehnung, Erpressung, Entwertung oder Einschüchterung entweder durch Worte und Gesten oder durch den Entzug von Lebensnotwendigkeiten. Verbale Gewalt kann offen – z. B. Beschimpfung – oder verdeckt – z. B. durch die Verbreitung von Gerüchten – ausgeübt werden. Die daraus resultierenden Verletzungen sind für andere Menschen weniger sichtbar als die Folgen von physischer

Gewalt. Sexuelle Gewalt wird als spezifische Ausprägung physischer und psychischer Gewalt betrachtet, die auf die Schädigung eines Menschen durch erzwungene sexuelle Handlungen abzielt. Rassistische Gewalt richtet sich in Form von psychischer oder physischer Gewalt gegen Menschen, und zwar aufgrund ihrer Herkunft, Religion oder ethnischen Zugehörigkeit (vgl. Hurrelmann 2007, 17 f.).

Unter institutioneller Gewalt wird laut Hurrelmann (2007) die als legitim erachtete Gewalt von Vertretern des Staates oder einer Institution wie der Schule verstanden. Durch InhaberInnen einer autoritären Position können

„... physische und psychische Zwangseingriffe durchgeführt oder angedroht (werden), um ein kollektives Abhängigkeits- oder Unterwerfungsverhältnis der Bürger oder der Organisationsmitglieder herzustellen. Die Inhaber hierarchisch übergeordneter Positionen haben eine Verfügungsmacht, die sie über physische und psychische Sanktionen aktivieren können, um ein bestimmtes Verhalten ihrer ‚Untergebenen‘ zu erzwingen“ (Hurrelmann 2007, 20).

Hurrelmann unterscheidet für die Schule zwischen einer als legitim anerkannten reglementierenden „Ordnungsmacht“, die der Aufrechterhaltung eines sozialen Miteinanders und der Sicherung von Unterricht und Bildung dient, und einer illegitimen strukturellen Gewalt, deren Ziel die Unterdrückung ist. Der Begriff der strukturellen Gewalt nach Galtung kann laut Hurrelmann aber auch zur kritischen Hinterfragung der Machtverhältnisse zwischen SchülerInnen und LehrerInnen dienen (vgl. Hurrelmann 2007, 22). Weiters können gesellschaftliche, soziale und politische Bedingungen, die auf die Schule und die Chancen von SchülerInnen wirken, berücksichtigt werden.

Strukturelle Gewalt kann demnach im schulischen Bereich ein wichtiger Faktor sein, der einen klaren Rahmen und Grenzen garantiert und damit verhaltensauffälligen Kindern Sicherheit und Orientierung geben kann. Andererseits legitimiert ein Rückgriff auf diese Form von Gewalt auch den Ausschluss oder die Entwertung von schwierigen Kindern, die PädagogInnen an ihre eigenen Grenzen bringen.

2.5 Gewalt im schulischen Kontext

Melzer empfiehlt, den Gewaltbegriff für den schulischen Bereich nicht zu eng zu fassen und betont den interaktionellen Aspekt zwischen den SchülerInnen und dem Lehrpersonal. „Unter diesem Gesichtspunkt sind auch die Lehrer als Adressaten, Verursacher, Verhinderer oder

Akteure mit in diese Prozesse involviert und stellen somit ein zusätzliches Element dar, das bei der Analyse nicht vernachlässigt werden darf“ (Melzer 2004, 14).

Melzers Beschreibung schulischer Gewalt unterscheidet zwischen physischer und psychischer Gewalt, die auch Mobbing oder Bullying miteinschließt. Weiters berücksichtigt Melzer, dass Gewalt in der Schule nicht nur vonseiten der SchülerInnen, sondern auch von LehrerInnen ausgeübt wird. Wird der Aspekt der Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen fokussiert, liegt in jedem Gewaltakt auch ein kommunikatives Element, das oft unberücksichtigt bleibt bzw. nur schwer als solches verstanden werden kann.

In ähnlicher Weise beschreibt Olweus (1992) Aggression und Gewalt im schulischen Kontext. Er verwendet den Begriff Gewalt nur, wenn zwischen TäterIn und Opfer ein Ungleichgewicht der Kräfte besteht, und nicht, wenn TäterIn und Opfer seelisch oder körperlich gleich stark sind. Ergebnisse aus einer groß angelegten Studie in norwegischen Schulen der zweiten bis sechsten Schulstufe lassen den Trend erkennen, dass insgesamt mehr Burschen sowohl als Täter als auch als Opfer in Gewalthandlungen involviert waren als Mädchen. Psychische Gewalt in Form von Intrigen, Entwertung, übler Nachrede ist unter Mädchen weiter verbreitet als unter Burschen, wobei psychische Gewalt auch für Burschen die am häufigsten angewendete Form von Gewalt ist. Ähnliche Ergebnisse ergeben Studien aus Deutschland (vgl. bm:uk 2007). Auch hier zeigt sich, dass psychische Gewalt im Vergleich zu physischer Gewalt einen wesentlich höheren Stellenwert einnimmt und dass wesentlich mehr Burschen sowohl Täter als auch Opfer sind.

2.5.1 Formen von Gewalt an Schulen

Aggressionen im Kontext der Schule äußern sich als jene bereits beschriebene individuelle/personelle Gewalt in Form von physischer, psychischer, sexueller, geschlechterfeindlicher und rassistischer Gewalt. Institutionelle Gewalt zeigt sich vonseiten der LehrerInnen, die als ausführende Organe des Systems Schule fungieren, in der Kombination von psychischer und physischer Gewalt. Strukturelle Gewalt wirkt in Form von gesellschaftlichen Bedingungen wie Armut, Zugangsmöglichkeiten zu Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten etc. und kann zusätzlich als gewaltfördernder Aspekt angesehen werden.

2.5.1.1 Physische Gewalt

Körperliche Gewalthandlungen können in unterschiedlichem Ausmaß von Schubsen und Treten bis hin zur Zufügung von Verletzungen durch Schlägereien, Würgen und den Einsatz von Waffen zur Schädigung oder Verletzung des Opfers führen. Vandalismus (Zerstörung von Gegenständen, Unterrichtsmaterial), Diebstahl, Erpressung, Zerstörung oder Beschädigung von Besitztümern des Opfers und sexuelle Belästigung zählen ebenfalls zu physischer Gewalt. Austragungsorte dieser Gewalthandlungen sind das Klassenzimmer, der Schulhof, Schulbusse, der Schulweg, Schülertoiletten etc. (vgl. Hurrelmann 2007, 68).

2.5.1.2 Psychische Gewalt

Die Formen psychischer Gewalt, die in der Schule am häufigsten auftreten, sind Demütigung, Ausgrenzung, z. B. durch Auslachen, Verspotten, Beleidigungen, Einschüchterungen und Bedrohungen durch verbale Äußerungen und Gesten. Psychische Gewalt wird im Gegensatz zu physischer Gewalt von den SchülerInnen tendenziell bagatellisiert (vgl. Klewin, Popp 2006). In ihrer verdeckten Form kann sie von LehrerInnen oft nicht in dem Ausmaß wahrgenommen werden, in dem sie stattfindet, obwohl sie von LehrerInnen sehr wohl problematisiert wird.

2.5.1.3 Mobbing oder Bullying

Der Begriff Bullying wurde vom norwegischen Gewaltforscher Olweus geprägt und beschreibt eine spezifische Form psychischer Gewalt, oft kombiniert mit physischer Gewalt, die über einen längeren Zeitraum stattfindet. Um den Begriff Gewalt zu rechtfertigen, muss zwischen Opfer und TäterIn ein „Ungleichgewicht der Kräfte“ bestehen (vgl. Olweus 1995, 23). Mobbing ist die häufigste Gewaltform, wobei der Anteil der Burschen sowohl auf der TäterInnen- als auch auf der Opferseite höher ist (vgl. Hurrelmann 2007, 77). Von dieser Form von Gewalt sind laut Hurrelmann alle Schultypen gleichermaßen betroffen. Mobbing scheint auch in der Volksschule eine bedeutende Rolle einzunehmen. So sind laut einer Studie aus dem Jahr 2006 ca. 20 % aller Zehnjährigen von Mobbing betroffen (vgl. Bacher 2008, 4). Mobbing kann zu psychischen und physischen Erkrankungen, zu Lernstörungen, Schulphobien, zu langfristig gestörtem Selbstwertgefühl und im Extremfall zu Suizid führen (vgl. Hurrelmann 2007, 78 f.).

2.5.1.4 Sexuelle Gewalt

Sexuelle Übergriffe in verbaler oder körperlicher Form werden in der Literatur hauptsächlich als Machtdemonstration von Burschen gegenüber Mädchen thematisiert. Die Dunkelziffer von Burschen, die von sexueller Gewalt betroffen sind, ist noch nicht hinlänglich erforscht, was darauf zurückzuführen ist, dass diese Thematik einer noch größeren Tabuisierung unterliegt als sexuelle Gewalt gegenüber Mädchen.

„Ziel ist das Vorführen der eigenen Stärke und eventuell auch das Genießen der Angst und Hilflosigkeit der Mädchen. ... In der sexuellen Anmache sehen viele Jungen eine Form der Kontaktaufnahme und drücken so ihr Bedürfnis nach Nähe aus“ (Hurrelmann 2007, 85).

2.5.1.5 Fremdenfeindliche Gewalt

Fremdenfeindliche Gewalt wird von Hurrelmann (2007) als übergreifender Begriff eines gesamtgesellschaftlichen Problems begriffen, das nicht nur auf Ausländerfeindlichkeit reduziert werden kann. Sie zielt prinzipiell auf die Ausgrenzung alles Fremden und Unbekannten ab und ist geprägt von einer „Ideologie der Ungleichheit“ (vgl. Hurrelmann 2007, 89).

Ausländerfeindlichkeit ist auch in der Schule abhängig vom Bildungsniveau und von Ausmaß und Qualität der Kontakte unter den verschiedenen Gruppen (vgl. Hurrelmann 2007, 89 f.).

2.5.2 *Institutionelle und strukturelle Gewalt*

Die Schule ist eine Institution, die durch ihre Struktur und ihren gesellschaftlichen Auftrag selbst eine bestimmte Nähe zu Gewalt aufweist. Auch wenn sie dadurch auf legitime Weise im Sinne einer „Ordnungsgewalt“ ein geregeltes Zusammenleben und die Verwirklichung von Bildungszielen sichern kann, ist sie andererseits gefährdet, ihre eigene Macht in Form von rechtmäßig abgesicherten und unterdrückenden Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen zu missbrauchen, indem sie die eigenen Machtstrukturen nicht infrage stellt (vgl. Hurrelmann 2007, 22).

„Es geht in der Schule immer auch darum, Machtbereiche und Einflusszonen abzustechen. Die Rolle, die Macht und Gewalt in der Institution spielen, wird dadurch vernebelt, dass zum pädagogischen Selbstverständnis der gemeinsam aufrechterhaltene Mythos gehört, im Grunde geschehe alles, was in der Schule geschieht, zum Wohle der Schüler“ (Wellendorf 1991, 18).

Diese Haltung könnte die Akteure des Systems blind machen für essenzielle Bedürfnisse und existenzielle Ängste von SchülerInnen, die infolge ihrer Schulkarriere aktualisiert werden.

In diesem Sinn bezeichnet Hurrelmann auch die Leistungs- und Konkurrenzorientierung in der Schule als strukturelle Gewalt. Schüler leiden sowohl unter dem Druck der Leistungsanforderungen, von denen ihre zukünftige Ausbildungskarriere und spätere soziale Stellung abhängig ist, als auch darunter, dass sie keinen Einfluss auf die Kriterien ihrer Beurteilung haben (vgl. Hurrelmann, 2007, 105). Das Scheitern an diesen Anforderungen kann seinerseits zur Entstehung von aggressivem Verhalten von SchülerInnen beitragen, was sich auch an der großen Zahl leistungsschwacher SchülerInnen festmachen lässt, die durch Gewalttaten auffällig werden. Für sie stellt aggressives Verhalten oft die einzige Möglichkeit dar, sich wenigstens unter Gleichaltrigen Respekt zu verschaffen.

Der Zwangskontext der Schule ist in ein hierarchisches System der Ungleichheit eingebettet und kann SchülerInnen – folgt man den Überlegungen von Hurrelmann und Wellendorf – in eine Situation führen, die von Ohnmacht und Hilflosigkeit geprägt ist. Institutionelle Gewalt entspricht somit einzelnen Kriterien von individueller Gewalt (ungleiches Kräfteverhältnis, Dauer der Gewalterfahrung über einen längeren Zeitraum hinweg), jedoch mit dem Unterschied, dass keine konkreten TäterInnen identifiziert werden können, die Institution nicht in offensichtlich bössartiger Absicht agiert und institutionelle Gewalt weder von der Schule und ihren VertreterInnen noch von den SchülerInnen eindeutig als Gewalt wahrgenommen wird.

Als weitere Auslöse- und Bedingungsfaktoren für aggressive Handlungen führt Hurrelmann die äußeren Rahmenbedingungen der Schule an. Schulklima, Schulgröße, Architektur, Gestaltung und Größe der Klassenzimmer, Klassengröße (über 30 SchülerInnen) und besonders die Schulstruktur und deren Organisation können Risikofaktoren darstellen, die Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Gewalt und aggressivem Verhalten haben (vgl. Hurrelmann 2007, 112–114).

Die positive Beeinflussung des Verhaltens durch die Veränderung des sozialen Umfeldes der Schule, durch die Optimierung der räumlichen Gestaltung und durch gezielte Interventionen, die das Schulklima beeinflussen (inklusive klarer Konsequenzen und Regeln für gewalttätiges Verhalten), führte in Interventions- und Präventionsprogrammen von Olweus zur eindeutigen

Herabsetzung gewalttätiger Handlungen in der Schule (vgl. Dornes 2006, 284). Diese Interventionsstrategie

„... beeinflusst zwar nicht unbedingt das intrapsychische Aggressionsniveau des einzelnen, wohl aber dessen Übersetzung in Handlungen und damit die Manifestierung von Aggression (ohne notwendigerweise zu einer Verschiebung derselben zu führen“ (Dornes, 2006, 285).

Wird der Begriff der strukturellen Gewalt im Sinne von Galtung (s. o.) als Folge von gesellschaftlichen Strukturen betrachtet, die Angehörige von gesellschaftlichen Gruppen in ihren Entwicklungsmöglichkeiten und Lebensperspektiven einschränken, erweitert sich das Spektrum struktureller Gewalt, dem Kinder und Jugendliche ausgeliefert sind. So wirken z. B. Armut, Arbeitslosigkeit, Zugehörigkeit zu ethnischen oder religiösen Gruppen und die damit verbundenen Stigmatisierungsprozesse hemmend auf die potenziellen Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen und schränken deren Chancengleichheit massiv ein. Diese gesellschaftlichen Faktoren wirken auch in und auf die Institution Schule; so bezeichnen Büttner und Hofmann „... die Schule als Ort struktureller Gewalt durch die Spiegelung gesellschaftlich vermittelter Lebenschancen bzw. deren Ausschluss davon ...“ (Büttner, Hofmann 1992, 161) und fordern, den schulischen Rahmen und gesellschaftliche Bedingungen als mitverantwortliche Ursache für aggressives Verhalten zu berücksichtigen.

2.5.2.1 Gewalt von LehrerInnen

Über einen langen Zeitraum hinweg war die Schule ein Ort legitimer Gewalt in Form körperlicher Züchtigung durch LehrerInnen. Erst 1986 wurde in Österreich das Züchtigungsrecht von LehrerInnen gesetzlich abgeschafft. Trotzdem sind SchülerInnen weiterhin aggressiven Übergriffen von LehrerInnen ausgesetzt, auch wenn nur mehr in geringem Ausmaß durch körperliche Übergriffe.

Anhand von Untersuchungsergebnissen einer Studie, die von Krumm und Weiß in Österreich, Deutschland und der Schweiz durchgeführt wurde, wird deutlich, dass in diesem Zusammenhang vor allem unklare Leistungsanforderungen, ungerechte Leistungsbeurteilungen, Verfahrensfehler während Prüfungen, Vorurteile und Vergeltung sowie abwertende, kränkende Kommentare von SchülerInnen angegeben wurden (vgl. Krumm, Weiß 2007, 123 f.).

Gottschalch (2007) beschreibt als Konsequenz von Beschämung die „Verletzung innerer Grenzen“, die zu narzisstischer Kränkung und darüber hinaus zu narzisstischer Wut führt und

als Erklärung für destruktives Verhalten gegen sich selbst und andere dienen kann (vgl. Gottschalch 2007, 147). In diesem Zusammenhang scheint auch für den pädagogischen Bereich und insbesondere für das Verstehen aggressiver Verhaltensweisen der Zusammenhang zwischen Scham und Schuld von Bedeutung zu sein, nämlich dass

„Schamerlebnisse so bedrückend sind, dass der Beschämte leicht in narzisstische Wut gerät und sich dann durch Aggressivität schuldig macht. Schuld ist leichter zu ertragen als Scham. Sie befriedigt das Bedürfnis, sich zu rächen, und man kann sie wiedergutmachen. Dagegen möchte der, der sich schämt, am liebsten unter dem Fußboden verschwinden“ (Gottschalch 2007, 151).

In diesem Sinne könnte aggressives Verhalten durchaus als vitale Form des Versuches verstanden werden, dem Gefühl von Hilflosigkeit zu entfliehen.

Gerade VolksschülerInnen sind in einem hohen Ausmaß von einer professionellen und wertschätzenden Haltung ihrer LehrerInnen abhängig und verfügen aufgrund ihres Alters über wesentlich weniger Möglichkeiten, um sich zur Wehr zu setzen. Eine mögliche Reaktion auf erlittene Kränkungen könnte gerade bei VolksschülerInnen auch mangels anderer Ausdrucksmöglichkeiten in körperlichem Ausagieren in Form von aggressivem Verhalten liegen.

Unter Berücksichtigung der sensiblen Statuspassage von Schuleintritt und Volksschulzeit können erlebte Kränkungen infolge aggressiven und kränkenden Verhaltens von LehrerInnen weitreichende Konsequenzen auf die psychische und kognitive Entwicklung von Kindern haben. Frühe Erfahrungen von Kränkungen, Versagen und Versagensängsten legen damit möglicherweise auch einen Grundstein für eine schwierige weitere Schulkarriere; erlebte strukturelle Gewalt und Gewalt durch LehrerInnen – auch wenn diese nicht immer als solche wahrgenommen wird – kann, wie ausgeführt, zur Entwicklung von aggressivem Verhalten führen oder es verstärken. Konsequenterweise kann mit Gottschalch vermutet werden, „dass bereits das Vermeiden von beschämenden Handlungen Gewalt in der Schule mindern kann“ (Gottschalch 2007, 148).

2.5.3 Gewalt und Geschlecht in der Schule

Mädchen und Burschen sind eingebunden in eine gesellschaftliche Ordnung, die durch deren sozioökonomischen Status bzw. den ihrer Familie und durch ihre Zugehörigkeit zu einem Geschlecht maßgeblich strukturiert ist. Die Zugehörigkeit zu einem biologischen Geschlecht

ist immer noch verbunden mit bestimmten Erwartungen an Mädchen und Burschen, auch was ihr aggressives Potenzial und vor allem dessen Austragungsform betrifft.

„Die Geschlechterordnung findet sich auch in den Gewaltverhältnissen wieder. Gewaltbereitschaft und Aggression widersprechen unseren kulturellen Idealen von Weiblichkeit, das bedeutet jedoch nicht, dass es keine Gewalt und Aggression bei Frauen gibt“ (Silkenbeumer, Vazquez Perez 2010, 28).

Bis vor Kurzem blieb der Blick der Aggressionsforschung (auch in der Schule) auf die Ausdrucksformen der physischen und direkten verbalen Aggression beschränkt. Diese Formen sind leichter zu untersuchen und stellen, wie bereits ausgeführt, die Aggressionsform dar, bei denen Burschen zum gegenwärtigen Zeitpunkt deutlich überrepräsentiert sind. Aus diesem Umstand ergab sich das klischeehafte Bild, dass Aggression und Gewalt in der Schule hauptsächlich ein Problem sei, das männliche Schüler betreffe. Im Gegensatz zu älteren Untersuchungen, die diese Sichtweise untermauerten, kommen neuere Studien jedoch zu dem Ergebnis, dass Männer nicht aggressiver sind als Frauen, sich jedoch hinsichtlich der Formen unterscheiden, wie sie aggressive Handlungen ausführen (vgl. Micus 2002, 167 f.).

Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich Burschen und Mädchen vor allem in Bezug auf die Häufigkeit aggressiver Handlungen und in Bezug auf die verwendeten Aggressionsformen. Während Burschen wesentlich häufiger als Mädchen physische Gewalt anwenden, scheint psychische Gewalt vor allem mit fortschreitendem Alter für beide Geschlechter eine annähernd ähnliche Bedeutung zu haben. Laut Hurrelmann (2007) neigen Mädchen in belastenden Situationen jedoch auch zu „interiorisierenden Bewältigungsformen“ wie psychosomatische Beschwerden und Autoaggression, während Burschen Belastungen tendenziell aggressiv nach außen ausagieren und andere schädigen (vgl. Hurrelmann 2007, 95 f.).

Die bevorzugte Wahl indirekter Aggressionsformen – wie Hänkeln, Ausschließen, Intrigieren – durch Mädchen bringt Micus (2002) in Zusammenhang mit weiblichen Sozialisationsbedingungen. Mädchen dürften schon sehr früh registrieren, dass ihnen offensiv-aggressives Verhalten nicht zugestanden wird und dass indirekte Aggressionsstrategien sehr erfolgreich sind und weniger Vergeltungsaktionen provozieren (vgl. Micus 2002, 174–176). Darüber hinaus scheinen für Mädchen dyadische gleichgeschlechtliche Freundschaften von großer Bedeutung zu sein, was ihre Sensibilität für sozialmanipulative, indirekt aggressive Aggressionsformen erhöht und zu der Annahme führt, dass diese Form der Aggression in ihrer Ausschlussfunktion anderen gegenüber durch die Stärkung der bestehenden Mädchenfreundschaften auch einen positiven Sinn findet (vgl. Scheithauer 2005, 78).

Eggert-Schmid sieht die Gründe für unterschiedliche Strategien aggressiven Handels von Burschen und Mädchen einerseits in gesellschaftlich geprägten Erwartungen den Geschlechtern gegenüber, die von Kindern und Jugendlichen im Sinne einer „kollektiven Wunscherfüllung“ übernommen werden. Als weitere Erklärung weist Eggert-Schmid darauf hin, dass aufgrund der geschlechtsspezifischen Rollenaufteilung Mütter für Mädchen und Burschen die primäre Bezugsperson darstellen. Aus diesem Umstand ergeben sich, wie im ersten Kapitel beschrieben, unterschiedliche Entwicklungsbedingungen bezüglich Identifizierung sowie Trennung und Loslösung für Mädchen und Burschen. Während das vorherrschende Thema der Identitätsfindung für Burschen dasjenige der Abgrenzung von der Mutter ist, verbleiben Mädchen in der primären Identifizierung mit der Mutter, was ihre psychische Ablösung und die offene Äußerung von Aggression erschwert; Aggressivität wird von Mädchen somit – anders als bei den Burschen – mit der Zerstörung einer Beziehung assoziiert. Burschen sind für die Entwicklung ihrer männlichen Identität jedoch darauf angewiesen, sich gegenüber dem anderen Geschlecht abzugrenzen, was sich in der Entwertung alles „Weiblichen“ (auch von MitschülerInnen und LehrerInnen) äußern kann. Je schwieriger sich dieser Ablöseprozess gestaltet, umso höher ist das dafür notwendige Aggressionspotenzial und als umso gefährlicher werden Beziehungen empfunden (vgl. Eggert-Schmid 1992, 65).

Zu einer etwas anderen Interpretation des Einflusses von Müttern als primäre Bezugspersonen kommt Campbell. Nach den Forschungsergebnissen von Campbell (1990, zit. nach Micus 2002, 181) unterscheiden sich Frauen und Männer hinsichtlich der Motive und der Wahrnehmung ihres aggressiven Verhaltens. Während Männer Aggression als Mittel sehen, um Kontrolle über andere auszuüben, betrachten „... Frauen Aggressionen als zeitweiligen Kontrollverlust, verursacht von überwältigendem Druck und gefolgt von Schuldgefühlen ...“ (Campbell 1995, zit. nach Micus 2002, 181). Diese „expressive Sichtweise“ von Aggression äußert sich nach Campbell im Umgang von Müttern mit aggressiven Äußerungen ihrer Kinder beiderlei Geschlechts. Sie vermitteln beiden Geschlechtern, dass „Aggression ein Kontrollverlust ist, der Beziehungen bedroht, andere verletzt und einen Mangel an Schicklichkeit verrät“ (Campbell 1995, zit. nach Micus 2002, 182). Während Burschen sich von dieser Auffassung im Laufe ihrer Entwicklung und Sozialisation verabschieden und eine instrumentelle Auffassung übernehmen, behalten Mädchen nach Campbell die mütterlich vermittelte Einstellung bezüglich Aggression (vgl. Micus 2002, 182).

Folgt man den Ausführungen von Micus und Eggert-Schmid, nehmen LehrerInnen als Frauen eine geschlechtsspezifisch geprägte Haltung zu Aggression ein und werden von Burschen und

Mädchen aufgrund von geschlechtsspezifischen Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen als wichtige Bezugspersonen unterschiedlich wahrgenommen. Die Tatsache, dass insbesondere an Volksschulen hauptsächlich weibliche Lehrpersonen unterrichten, könnte als ein Aspekt betrachtet werden, der den professionellen Umgang mit aggressiven männlichen Schülern zusätzlich erschwert und belastet, Mädchen weniger Spielraum für offensive aggressive Verhaltensweisen einräumt und aggressives Verhalten von Burschen indirekt fördert.

Nach den bisher dargestellten Erkenntnissen kann man davon ausgehen, dass sich Mädchen und Burschen bezüglich ihrer Aggressivität v. a. in der Form, in der sie diese zum Ausdruck bringen, unterscheiden. Burschen dürften in Bezug auf die konstruktive Formulierung ihrer Gefühle einen Förderbedarf aufweisen, während Mädchen bei der direkten Äußerung aggressiver Strebungen Unterstützung brauchen.

2.6 Resilienz und Risikofaktoren

Übereinstimmend wird in der Literatur zur Gewaltforschung darauf hingewiesen, dass eine positive Beziehung zu primären Bezugspersonen auf Opfer- und Täterseite einen hohen protektiven Faktor darstellt, während sowohl ein extrem autoritärer oder permissiver als auch ein stark kontrollierender oder vernachlässigender Erziehungsstil die Ausbildung von aggressivem Verhalten fördern kann. Schwierige, konfliktreiche Familiensituationen, erlebte Gewalt oder Trennungen und traumatische Erlebnisse wirken ebenfalls als Risikofaktoren. Soziales Milieu, Bildungsstatus und ökonomische Situation des Elternhauses haben Einfluss auf die Ressourcen von SchülerInnen z. B. auf die Wahl des Schultyps, auf die zu erwartenden Lebensperspektiven und Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern bei Schulschwierigkeiten etc. und können insofern resilienz- oder risikofördernd wirken.

Der öffentlich weit verbreiteten Annahme, dass Kinder mit Migrationshintergrund eher zu aggressivem Verhalten tendieren, widerspricht Fuchs (2006), der anhand der Analyse von Schüler- und Lehrerbefragungen zu diesem Thema keine signifikanten Unterschiede zwischen inländischen SchülerInnen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund feststellen konnte (vgl. Fuchs 2006, 88 f.). Ein Risikofaktor für aggressives Verhalten liegt nach Fuchs in der männlichen Geschlechtszugehörigkeit und in den damit verbundenen männlichen Sozialisationsbedingungen, die aggressives Verhalten von Burschen fördern bzw. positiver bewerten als weibliche Aggression. Damit in Verbindung stehen unterschiedliche Verläufe

der psychosexuellen Entwicklung und eine spezifische Dynamik mit weiblichen und männlichen Lehrpersonen (vgl. Fuchs, 2006, 98).

2.7 Zusammenfassende Einschätzung

Aus den bereits ausgeführten Untersuchungsergebnissen und Erscheinungsformen von Aggression und Gewalt lassen sich sowohl Erklärungsmöglichkeiten zur Entstehung von aggressivem Verhalten als auch Lösungsansätze ableiten. So wurde von den angeführten AutorInnen auf sozioökonomische, geschlechtsspezifische, gesellschaftliche und strukturelle Ursachen verwiesen, die zur Entwicklung aggressiver Verhaltensweisen maßgeblich beitragen. In diese äußeren sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen sind Kinder und Jugendliche innerhalb ihrer individuellen Lebenswelten eingebunden. Sie sind gesellschafts- und systemkritisch mitzubersichtigen, auch wenn die sich aus diesen Faktoren ergebenden Lösungsmöglichkeiten eher auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene zu finden sind. Wenn diese Risikofaktoren mit innerpsychischen Folgen von Beziehungsstörungen oder traumatischen Erfahrungen in der frühen Kindheit zusammentreffen, können sich all diese Faktoren in ihren Auswirkungen auf die Entwicklung von aggressivem Verhalten gegenseitig verstärken.

Im Anschluss an die Darstellung verschiedener Definitionsversuche von Gewalt und Aggression und der vorwiegend deskriptiven Beschreibung der unterschiedlichen Ausdrucksformen im schulischen Kontext (also in der äußeren Realität von SchülerInnen) stellt sich deshalb die Frage nach der innerpsychischen Genese von Aggression und somit nach der inneren Realität und inneren Konflikthaftigkeit von SchülerInnen, die durch aggressives Verhalten auffällig werden. Das nächste Kapitel setzt sich deshalb mit psychoanalytischen Theorien und Erklärungsansätzen zur Entstehung von Aggression und mit psychoanalytisch-pädagogischen Aspekten der praktischen Umsetzung in pädagogischen Arbeitsfeldern auseinander. Eine psychoanalytische Sichtweise der komplexen Entstehungs- und Bedeutungszusammenhänge von Aggression berücksichtigt in besonderer Weise den kommunikativen Aspekt in der Interaktion zwischen Kind und primären Bezugspersonen, der sich im schulischen Bereich in der Beziehung der Kinder untereinander und mit den PädagogInnen äußert.

3 Psychoanalytische Theorien zur Bedeutung von Aggression in der Entwicklung des Kindes

Für eine Reflexion des Phänomens Aggression auf der Beziehungsebene eignet sich die Psychoanalyse in besonderer Weise durch ihr Potenzial, unbewusste Prozesse und unbewusste Aspekte von Beziehungen zu erfassen und zu verstehen. Aggressionstheorien, deren Erklärungsansätze auf die Verhaltensebene beschränkt bleiben, erfassen den subjektiven und individuellen Sinn aggressiven Handelns nur unzureichend. Aus diesem Grund wird die Genese aggressiven Handelns aus psychoanalytischer Sicht beschrieben.

3.1 *Aggression aus Sicht der Triebtheorie Sigmund Freuds*

Freuds Konzept der Aggression steht in Abhängigkeit zur Entwicklung der Libidotheorie. Dementsprechend veränderte sich Freuds Auffassung der Aggression im Laufe seiner Theoriebildung. Nagera (1987) beschreibt die Entwicklung von Freuds Triebtheorie und die davon abhängige Adaption seines Aggressionsbegriffs in verschiedenen Phasen: Ursprünglich ging Freud von zwei angeborenen Trieben aus: Er unterschied zwischen Sexualtrieb (Libido) und Selbsterhaltungstrieb, wobei aggressive Impulse als sadistische Komponenten des Sexualtriebs angenommen wurden. Nachdem er 1909 beiden Trieben aggressiven Charakter zugestanden hatte, kam er 1915 zu der Annahme, dass Aggression den Selbsterhaltungstrieben entstammen müsse. In Abgrenzung zu Adler sprach er sich jedoch noch gegen die Annahme eines eigenständigen Aggressionstriebes aus. In „Jenseits des Lustprinzips“ (1920) formulierte Freud eine neue Klassifikation der Triebe: Sexual- und Selbsterhaltungstrieb wurden dem Lebenstrieb zugeordnet, Aggression wurde als eine nach außen gewendete Form des Todestriebes betrachtet. Später stellte er fest, dass der Sexualtrieb und der Todestrieb stets in unterschiedlichen Mischungen vorhanden seien. Diese Annahme wurde mit der Konzeption des Strukturkonzepts und der Differenzierung von Ich und Über-Ich weiter ausgeführt; der Todestrieb wurde nun sowohl in seiner destruktiven Manifestation nach außen als auch in seiner Funktion der Abfuhr als im Dienst des Eros stehend betrachtet (vgl. Nagera 1987, 52–60).

„Aggression enthält somit keine Wachstums- und Entwicklungskomponente (mehr), sondern ist eine *ausschließlich* destruktive Kraft, die, nach außen gewendet, die Kultur, nach innen gewendet das Individuum zerstört. Da sie auch nicht sublimiert werden kann, blieb zur Bannung der Gefahr nur die etwas skeptische ‚Anrufung des Eros‘ als Gegenspieler“ (Dornes 2008, 246).

Ein Trieb, also auch Aggression, ist für Freud eine aus dem Organismus stammende angeborene, konstante auf Befriedigung zielende Kraft (vgl. Kutter 1992, 12). Auf diese Definition beziehen sich in der Folge AutorInnen, die eine Abkehr von der Triebtheorie fordern, indem sie u. a. die fehlende körperliche Lokalisation von Aggression als Triebquelle kritisieren (vgl. Dornes 2006, 245; Krebs, 1992, 119).

Die Todestriebtheorie von Freud löste in der Psychoanalyse heftige Kontroversen zwischen Verfechtern und Kritikern aus. Während das Todestriebkonzept von Klein aufgenommen und durch die Objektbeziehungstheorie modifiziert wurde, wurde es von einigen Vertretern der Objektbeziehungstheorie (Winnicott, Kernberg, Jacobson) radikal verworfen bzw. adaptiert. So spricht Winnicott von einem „Lebenstrieb“ und differenziert zwischen konstruktiver und destruktiver Aggression. Jacobson geht von einem ursprünglich neutralen Triebgeschehen aus, und Kernberg stellt der Triebentwicklung verschiedene angeborene Affektdispositionen voraus.

Nach Ansicht von Streek-Fischer hat Freud – unabhängig von seiner Aggressionstheorie – zwei für die Psychoanalytische Pädagogik und die Arbeit mit aggressiven Kindern wichtige Phänomene beschrieben: die Zerstörung der psychischen Grenzsicht durch traumatische Beziehungserfahrungen und die Beschreibung einer traumatischen Situation als „unbezwungene Aufgabe“, ein Begriff, der aktuell als Wiederholung oder Reinszenierung der traumatischen Situation, begleitet von der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung, beschrieben wird (vgl. Streek-Fischer 2006, 93).

So betrachtete auch August Aichhorn (1931) als erster Pädagoge, der psychoanalytische Erkenntnisse in seine Arbeit integrierte, Aggression und Delinquenz als Ausdruck von Verwahrlosung und Vernachlässigung. Das Ziel seiner pädagogischen Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen sah Aichhorn in deren Nacherziehung und Nachreifung. Identifizierung und allmähliche Konfrontation mit frustrierenden Aspekten der Realität sollten nach einer Phase des hemmungslosen Auslebens von aggressiven Impulsen zu einer Regulierung der aggressiven Triebe führen. Eine positive Übertragung auf die PädagogInnen, die durch eine absolut gewährende Haltung gefördert wurde, sah er als Voraussetzung für die Möglichkeit der Identifizierung an (vgl. Aichhorn 1931, 140–156).

Obwohl die Kritik Ahrbecks (1997, 14) berechtigt erscheint, wonach das grenzenlose Ausagieren von Aggression zu Retraumatisierungen führen kann und die Fokussierung auf eine idealisierte Übertragungsbeziehung negative Beziehungsaspekte ausblendet, sind im Konzept Aichhorns wesentliche Momente zukünftiger psychoanalytisch-pädagogischer

Ansätze enthalten, etwa die Sichtweise, dass aggressives Verhalten als Ergebnis früher traumatischer Beziehungserfahrungen durch Vernachlässigung und Gewalt zu betrachten ist.

3.2 *Aggression aus Sicht der Ich-Psychologie*

Anna Freud und Heinz Hartmann widmeten sich in den 1930er-Jahren der Ausdifferenzierung der Entwicklung und der Funktionen des Ichs und seiner Abwehrmechanismen.

Anna Freud richtete den Schwerpunkt ihres Interesses auf die Erforschung der Abwehrmechanismen, die im Ich verankert sind. In „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ (1936) formulierte sie die Theorie des Ich neu und beschrieb die Abwehrmechanismen und deren wichtige Schutzfunktion vor bedrohlichen und unlustvollen Erfahrungen. Das Ich hat nicht nur die Aufgabe, die Triebkonflikte zu regulieren, sondern steuert auch die Anpassung an die Außenwelt. Die Ursache der Aggression liegt für die Ich-Psychologie, in Anlehnung an Anna Freud, in einer spezifischen Störung des Ich und Über-Ich. Wichtige Funktionen des Ich sind die Regulierung von Triebkonflikten und die Anpassung von Triebwünschen an die Realität der Außenwelt (vgl. Heinemann 1997, 16 f.).

Das Ich repräsentiert das Realitätsprinzip und ist somit für den Aufschub und die Hemmung von Triebwünschen verantwortlich. Gelingt dieser Aufschub nicht, führt dies zum Versagen der Selbstkontrolle, was einen ungehemmten Durchbruch aggressiver Impulse nach sich zieht (vgl. Ahrbeck 1997, 14).

Für die Entwicklung der Affektkontrolle ist aus ich-psychologischer Sicht die „Fusionierung von guten und schlechten Gefühlen“ von großer Bedeutung. Sie führt zur Ausbildung der Fähigkeit zur Ambivalenz und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Bildung der Ich-Struktur. Ist die Fusionierung gelungen, führt dies zu einer Steigerung der Frustrationstoleranz, und heftige Affekte und aggressive Impulse können angemessen kontrolliert werden (vgl. Stemmer-Lück 2004, 90).

Neben Anna Freud ist auch Heinz Hartmann ein wesentlicher Vertreter der Ich-Psychologie. Hartmann führt neben libidinösen und destruktiven Trieben eine konfliktfreie Ich-Sphäre und damit eine dritte Energie ein, die er als primär neutral bezeichnet. Sie bildet eine „Enklave, die von den psychischen Konflikten unberührt bleibt“ (Hartmann 1960, 13). Durch die Erweiterung der konfliktfreien Sphäre im Zuge des Reifungsprozesses kommt es für ihn zu einem weniger triebhaften Erleben und Handeln und zu einer zunehmenden Anpassungsfunktion an die Realität. Anpassung ist für ihn ein fortlaufender

Entwicklungsprozess, der seinen Ursprung in der biologischen Struktur hat (vgl. Rauchfleisch 2000, 39).

Fritz Redl, der neben August Aichhorn einer der ersten Vertreter der psychoanalytischen Pädagogik war, stützt sich in seiner Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen auf die Theorie der Ich-Psychologie. Während für Aichhorn die Beeinträchtigung des Über-Ich verantwortlich für die Entstehung von Aggression ist, liegt für Redl bei aggressiven Kindern vorrangig eine Störung der Ich-Funktion vor. Für die Ausbildung von aggressivem und delinquentem Verhalten sind für ihn spezifische Aspekte der Ich-Struktur wie der Umgang mit Frustration und die Wahrnehmung der Realität und der Selbstkontrollmechanismen von Bedeutung (vgl. Ahrbeck 1997, 14 f.). Aggressive Kinder brauchen nach seinem Konzept eine aktive Unterstützung von außen, ein Hilfs-Ich, das die nicht entwickelten Ich-Funktionen stellvertretend für sie übernimmt und ihnen damit die Erfahrung ermöglicht, dass sie ihren aggressiven Impulsen nicht hilflos ausgeliefert sind. Redl betont auch die Wichtigkeit, Kinder, die unter starker Triebspannung stehen, vor überfordernden und erregenden Situationen zu schützen, um ihren Spannungszustand nicht noch weiter aufzuheizen und damit das schwache Ich Situationen auszuliefern, die es nicht bewältigen kann (vgl. Ahrbeck 1997, 16).

Neben einer Schwäche des Ichs ist nach Redl bei aggressiven Kindern auch das Über-Ich gestört, entweder durch mangelhafte Identifizierungen oder durch die Identifizierung mit einer delinquenten Umwelt. Neben einer Stärkung des Ich brauchen diese Kinder auch die Identifizierung mit moralischen gesellschaftlichen Werten und Regeln (vgl. Heinemann 1997, 18).

Eine wesentliche Technik der therapeutischen und pädagogischen Behandlung stellte für Redl das „Life-Space-Interview“ dar. Fatke (1992, 133–142) sieht in dieser speziellen Form des Dialogs die Möglichkeit, konflikthafte Alltagssituationen zu rekonstruieren, Gefühle zum Ausdruck zu bringen, Schuld und Angst zu reduzieren, das Realitätsbewusstsein aufzubauen und Kontrollinstanzen zu vermitteln. Das Life-Space-Interview basiert auf dem theoretischen Hintergrund der Ich-Psychologie, indem durch eine aktive Unterstützung von außen versucht wird, das Ich zu stärken, damit es seine zentrale vermittelnde Funktion zwischen libidinösen und destruktiven Triebströmungen erfüllen kann und Kompromissbildungen möglich werden. Wie es im pädagogischen Bereich gelingen kann, die für Selbstkontrolle wichtige Ich-Funktion in der Beziehungsarbeit zu stärken, wird durch die Integration der Erkenntnisse der Objektbeziehungstheorie weiter ausdifferenziert (siehe Abschnitt 3.4).

3.3 *Aggression aus Sicht der Selbstpsychologie*

Das Konzept des Selbst und das in der Selbstpsychologie verwendete Erklärungsmodell für Aggression gehen überwiegend auf Heinz Kohut (1971) zurück. Kohut sieht im Selbst jenen Teil der Persönlichkeit, der maßgeblich für Selbstachtung, Wohlbefinden und das Gefühl des Selbstseins verantwortlich ist. Um ein kohärentes, stabiles Selbst ausbilden zu können, braucht das Kind Erwachsene, die ihm die archaische Phantasie seiner Grandiosität spiegeln, den „Glanz in den Augen der Mutter“ (vgl. Kohut 1976, 141).

In der normalen kindlichen Entwicklung dienen Größenphantasien laut Kohut dazu, reale Versagungen durch eine notwendigerweise unvollkommene Versorgung der Mutter und das damit verbundene unlustvolle Spannungsgefühl zu kompensieren. Diese narzisstischen Größenphantasien werden durch spiegelnde Selbstobjekterfahrungen gespeist und dienen der Ausbildung eines stabilen Selbst. „Das Ich des Kindes staunt die idealisierten Elternfiguren mit Ehrfurcht an, schaut bewundernd zu ihnen auf und möchte ihnen gleich werden; das narzisstische Selbst jedoch will selber angestaunt werden“ (Kohut 1975, 146).

Diese frühen Größenphantasien werden zu einer dauerhaften Stütze der Persönlichkeit, wenn sie allmählich durch angemessene Enttäuschungen (und nicht durch traumatische Kränkungen) in eine realistische Vorstellung von sich selbst integriert werden. Wenn sich die Bezugspersonen ablehnend verhalten und die frühe Kindheit durch kränkende und entwertenden Erfahrungen geprägt ist, die das narzisstische Gefühl des Kindes verletzen, führt dies zu einer narzisstischen Kränkung der Größenphantasien des Kindes. Das Kind empfindet schmerzliche Scham statt lustvoller Bestätigung (vgl. Kohut, 1975, 150).

Um das Selbst gegen den Zerfall zu schützen, reagiert das Kind mit narzisstischer Wut. Aggression dient für Kohut dazu, erlebte Kränkung, ausgelöst durch psychische Verletzungen, Beschämung, Verachtung etc., ungeschehen zu machen und die Kohäsion des Selbst wieder herzustellen. Zurück bleibt eine Anfälligkeit für neue Kränkungen und die Reaktivierung von Selbstobjektbedürfnissen in späteren Beziehungen und in der Übertragung (vgl. Gerspach 2009, 71; Stemmer-Lück 2004, 125).

Aggression ist für Kohut Ausdruck des kreativen Versuchs des Kindes, die erlittene Kränkung ungeschehen zu machen, Wohlbefinden und das Gefühl von Stärke wiederzuerlangen und sein Selbst zu schützen.

Er unterscheidet zwischen einer primären nicht destruktiven Aggression, die im Dienst der Abgrenzung und Identitätsbildung steht, und einer destruktiven Form von Aggression, die dann entsteht, wenn die narzisstischen Bedürfnisse des Kindes chronisch frustriert werden.

Diese durch Verletzungen des Selbst entstandene Form der Aggression ist daher immer sekundär und nicht „Manifestation eines primären Triebes“ (vgl. Heinemann 1997, 27 f.).

Für Kohut liegt der Fokus im Umgang mit aggressiven Kindern und Jugendlichen dementsprechend nicht in einer Stärkung der Impulskontrolle, sondern in der Stärkung des narzisstisch gekränkten Selbst durch Erfahrungen, die das Selbstwertgefühl stärken (vgl. Kohut 1975, 240). Aus selbstpsychologischer Sicht ist daher eine stützende, positiv spiegelnde Grundhaltung und das Angebot von Bezugspersonen, die sich als zu idealisierende Selbstobjekte zur Verfügung stellen, Bedingung für eine Stärkung des Selbst, um einen adäquaten Umgang mit Kränkungen und Enttäuschungen zu ermöglichen.

Für den pädagogischen Bereich ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Kindern verstärkt die Möglichkeit für Erfahrungen anzubieten, die ihr Selbstwertgefühl stärken (z.B. durch Sport, Musik etc).

Dieser Sichtweise stehen aktuelle Strömungen der Psychoanalyse und Pädagogik gegenüber, die narzisstische Bedürftigkeit und aggressives Verhalten von Kindern nicht nur auf frühe narzisstische Kränkungen des Selbst zurückführen, sondern auch auf einen Mangel an Auseinandersetzung mit Konflikten wie Konflikte rund um Ablösung, Konkurrenz und Rivalität durch mangelhafte oder fehlende präödipale und ödipale triangulierende Erfahrungen, die im Rahmen des folgenden Kapitels aus Sicht der Objektbeziehungstheorie thematisiert werden (vgl. Ahrbeck 1997, 74).

3.4 Aggression aus Sicht der Objektbeziehungstheorie

Die Objektbeziehungstheorie umfasst unterschiedliche theoretische Schulen. Es kann zwischen der britischen Psychoanalyse, die durch Klein, Winnicott u. a. repräsentiert wird, und der amerikanischen Objektbeziehungstheorie, vertreten durch Fonagy und Target, Kernberg etc., unterschieden werden. Eine Gemeinsamkeit der verschiedenen Theorien liegt in der Annahme der zentralen Bedeutung der frühen dyadischen Mutter-Kind-Beziehung und ihrer Bedeutung für die Ausbildung der psychischen Struktur. Diese Erfahrungen bilden sich im intrapsychischen Erleben des Kindes infolge innerer individueller Verarbeitungsprozesse als Selbst- und Objektrepräsentanzen ab – ein Prozess, der Internalisierung genannt wird.

„Alle Interaktionen, die zwischen dem Kind und der bedeutsamen Bezugsperson stattfinden, werden internalisiert, und zwar in Form der Beziehung zwischen dem Selbst und dem anderen, dem Objekt. Die erlebten Interaktionen werden innerlich als Interaktion zwischen Selbst- und Objektrepräsentanz abgebildet. Diese innerpsychischen Interaktionen werden Objektbeziehungen genannt“ (Stemmer-Lück 2004, 96).

Unter Objektrepräsentanz versteht man das innere Bild eines äußeren Objekts, wobei diese innere Abbildung verzerrt wird durch Phantasien und unbewusste Prozesse wie Liebes- oder Hassgefühle. Vorstellungen von sich selbst, die durch spiegelnde Interaktionen mit den Bezugspersonen entstehen, werden als Selbstrepräsentanzen bezeichnet. Auch diese werden verzerrt durch unbewusste Prozesse und Gefühle. Da alle Interaktionserfahrungen mit Gefühlen einhergehen, enthält jede Repräsentanz das Bild des Selbst, das des Objekts und die affektive Tönung (vgl. ebd., 60).

3.4.1 Melanie Klein

Melanie Klein wird als erste Vertreterin der Objektbeziehungstheorie betrachtet. Für Klein spielt die Triebtheorie noch eine wichtige Rolle für das Verständnis von Aggression, sie bezieht jedoch die aus ihrer Sicht von Geburt an wirkenden libidinösen und aggressiven Triebe in das Beziehungsgeschehen zwischen Mutter und Kind mit ein. Die angeborenen aggressiven Strebungen des Kindes äußern sich in sadistischen, zerstörerischen Phantasien mit dem Ziel, sich die äußeren Objekte einzuverleiben (Introjektion) und sie zu zerstören (vgl. Heinemann 1997, 29). Innere Bilder von sich und den äußeren Objekten sind demnach zwar beeinflusst von realen Erfahrungen mit den Bezugspersonen, stehen für Klein aber in größerer Abhängigkeit von den triebhaften Phantasien des Kindes.

Klein unterscheidet zwischen zwei grundlegenden Zuständen der psychischen Struktur: der paranoid-schizoiden und depressiven Position. In der paranoid-schizoiden Position werden sowohl das mütterliche Objekt als auch das Selbst in einen idealisierten bzw. idealisierenden (guten) und einen verfolgenden (bösen) Teil gespalten. Alles Gute und Befriedigende wird dem guten Objekt zugeordnet, alles Schmerzliche und unlustvolle dem bösen Objekt. Eigene aggressive Gefühle sowie Gefühle, die durch reale Versagungen entstehen, werden auf das böse Objekt projiziert (vgl. Leuzinger-Bohleber 2009, 81). Spaltung und Projektion, wie die soeben beschriebenen innerpsychischen Vorgänge genannt werden, sind demnach frühe Abwehrmechanismen, die dazu dienen, das Gute zu schützen und überfordernde, unerträgliche Gefühle (das Böse) nach außen zu verlagern und so zu kontrollieren.

Im Zuge der kognitiven Entwicklung, durch die Abnahme der Angst vor den eigenen destruktiven Impulsen und durch gute Erfahrungen mit der Mutter werden die inneren Bilder langsam realistischer und die Partialobjekte (Gut und Böse) werden zu ganzen Objekten. Die destruktiven Impulse richten sich nun gegen die guten und bösen Anteile des Objekts. Bedingt durch den daraus entstehenden Ambivalenzkonflikt und die damit verbundenen Ängste, verlassen zu werden, verwandelt sich die Aggression in Schuldgefühl und in das Bedürfnis zur Wiedergutmachung. Voraussetzung für die Bewältigung des Ambivalenzkonflikts und die dadurch entstehenden Ängsten ist, dass die liebevollen Strebungen gegenüber dem Objekt stärker sind als die destruktiven. Mit dem Erreichen der depressiven Position gelingt nach Klein ein wesentlicher Entwicklungsschritt. Das Objekt und das Selbst können mit ihren guten und bösen Anteilen wahrgenommen und akzeptiert werden; die inneren Bilder des Kindes, die in der frühen Entwicklungsstufe von Phantasien geprägt waren, werden realistischer (vgl. Heinemann 1997, 30).

Schuldgefühl und der Wunsch nach Wiedergutmachung, die eng mit aggressiven Strebungen und deren Hemmung zusammenhängen, können nur entstehen, wenn die destruktiven Impulse in Bezug auf das primäre Objekt nicht stärker sind als die liebevollen Gefühle:

„Es scheint wahrscheinlich, dass depressive Angst, Schuldgefühl und die Wiedergutmachungstendenz nur dann erlebt werden, wenn Liebesgefühle für das Objekt die destruktiven Regungen überwiegen. Mit anderen Worten, wir können annehmen, wiederholte Erlebnisse, dass Liebe den Hass übertrifft – letzten Endes, dass der Lebenstrieb den Todestrieb übertrifft – sind eine wesentliche Bedingung für die Fähigkeit des Ichs, sich selbst und die entgegengesetzten Aspekte des Objekts zu integrieren“ (Klein 1962, 139).

Gelingt die Integration von guten und bösen Anteilen nicht, weil die aggressiven Phantasien und die realen Versagungen der Umwelt zu massiv sind, kommt es zu keinem Gleichgewicht zwischen guten und bösen Objekten; die bösen Objekte überwiegen, und die aggressiven Impulse werden weiterhin nach außen projiziert und wieder introjiziert. Dies führt zu einer Vorherrschaft der aggressiven inneren Objekte und zu einem Kreislauf aus Angst und Aggression (vgl. Heinemann 1997, 31).

3.4.2 Das Konzept der projektiven Identifizierung

Für den Prozess der Projektion eigener unerträglicher, aggressiver Strebungen auf ein äußeres Objekt und der Identifizierung mit ihm als zerstörerisch erlebtes Objekt entwickelte Klein den Begriff der projektiven Identifikation, der sukzessive weiterentwickelt wurde und wesentlich

zum Verständnis von Gegenübertragungsprozessen und zur konstruktiven Nutzung von Gegenübertragungsgefühlen im pädagogischen Beziehungskontext beiträgt.

„Ein großer Teil des Hasses gegen das Selbst wird nun auf die Mutter gelenkt. Das führt zu einer besonderen Art von Identifizierung, die das Urbild einer aggressiven Objektbeziehung darstellt. Ich schlage für diese Prozesse den Ausdruck ‚projektive Identifikation‘ vor. Wenn Projektion hauptsächlich dem Wunsch des Kindes entspringt, die Mutter zu verletzen und zu kontrollieren, dann wird sie als Verfolgerin empfunden“ (Klein, 1962, 108 f.).

Für Klein begleitet der Prozess der projektiven Identifikation das Triebgeschehen innerhalb der Beziehungsdynamik des Kindes mit der Mutter in der paranoid-schizoiden Position und trägt wesentlich zur Entwicklung der Fähigkeit bei, zwischen „Ich“ und „Nicht-Ich“ bei zu unterscheiden (vgl. Sandler 1988, 148). Dieser frühe Abwehrmechanismus beschränkt sich jedoch nicht nur auf die frühkindliche Entwicklung, sondern kann langfristig beibehalten werden. Er dient dann auch später dazu, nicht integrierte und unerträgliche aggressive Impulse auf eine andere Person zu projizieren und führt zu einer sich wiederholenden, verstrickten Beziehungsdynamik.

Die Komplexität des Konzepts der projektiven Identifizierung wird in der folgenden Darstellung von Segal (1973) deutlich:

„Bei der projektiven Identifikation werden Teile des Selbst und innerer Objekte abgespalten und in das äußere Objekt projiziert, das alsbald in Besitz genommen, beherrscht und mit den projizierten Teilen identifiziert wird. Die projektive Identifikation hat mannigfache Ziele: Sie kann auf das Idealobjekt gerichtet sein, um eine Trennung zu vermeiden, aber auch auf das böse Objekt, um die Gefahrenquelle unter Kontrolle zu bringen. Verschiedene Teile des Selbst können zu verschiedenen Zwecken projiziert werden: böse Teile des Selbst können projiziert werden, damit man sie los wird oder damit sie das Objekt angreifen oder zerstören, gute Teile können projiziert werden, um eine Trennung zu vermeiden, um sie vor bösen inneren Dingen in Sicherheit zu bringen oder um das äußere Objekt durch eine Art primitiver projektiver Gutmachung zu verbessern“ (Segal 1973, zit. nach Sandler 1988, 147).

Der von Klein erstmals beschriebene Mechanismus der projektiven Identifizierung hat auch für AutorInnen, die die Objektbeziehungstheorie weiterentwickelt haben, eine zentrale Bedeutung für das Verständnis und die Behandlung von aggressivem Verhalten. Sie beschreiben den Prozess der projektiven Identifizierung nicht nur als Abwehrmechanismus, sondern auch unter seinem kommunikativen Aspekt, der v. a. im Container-Konzept von Bion zum Ausdruck gebracht wird. Die Externalisierung von Teilen des Selbst und innerer Objekte wird nun als direkt in das reale äußere Objekt *hinein* erfolgreich beschrieben (vgl. Sandler 1988, 153).

„Bei der projektiven Identifikation führt der Projizierende – mittels tatsächlicher interpersoneller Interaktionen mit dem ‚Empfänger‘ – im Empfänger unbewusst Gefühlszustände herbei, die mit den ausgestoßenen Gefühlen genau übereinstimmen“ (Ogden 1989, 26).

Das Kind projiziert demnach unerträgliche Gefühle (einen Teil des eigenen Selbst) so auf ein äußeres Objekt, dass dieses die Gefühle des Kindes in sich selbst aufnimmt und wahrnimmt. In der Interaktion „zwingt“ das Kind den Empfänger/die Empfängerin durch die Gestaltung des Interaktionsprozesses dazu, die projizierten Gefühle tatsächlich zu fühlen und dementsprechend zu handeln.

Diese Adaptierungen und Erweiterungen des Konzepts der projektiven Identifikation von Klein führten zum Konzept von Container-Contained nach Bion (1963).

3.4.3 Das Konzept Container – Contained nach Bion

Projektive Identifikation stellt für Bion eine Überlebensstrategie des Kindes dar, die darin besteht, bedrohliche Erfahrungen und Gefühle auf ein Objekt zu übertragen, das jene wie ein „Container“ aufnimmt. Die Aufgabe der Mutter ist, diese Gefühle aufzunehmen, sie zu halten (zu containen) und in einer erträglicheren, verdauten Form zurückzugeben (vgl. Leuzinger-Bohleber 2009, 82).

Voraussetzung dafür, dass dieser Prozess gelingen kann, ist die Fähigkeit der Mutter, in einem empathischen Zustand der „rêverie“ die Gefühle des Kindes wahrzunehmen. Projektive Identifizierung und Containment sind für Bion unbewusste Prozesse zwischen Mutter und Kind, an denen beide aktiv beteiligt sind: die Mutter nimmt die projizierten Gefühle (Beta-Elemente) des Kindes auf, verwandelt sie (in Alpha-Elemente) und gibt dem Kind damit die Sicherheit, dass sie diese Gefühle aushalten und angemessen beantworten kann. Das Kind kann durch die Projektion unerträglicher Gefühle und durch die Re-Introjektion der durch die Mutter veränderten Gefühle aktiv Wohlbefinden herstellen (vgl. Sandler 1988, 159).

Das Kind „braucht die Erfahrung, dass seine Mutter die Beta-Elemente, die es ausscheidet (das ist eine metaphorische Sprache), mit ihrem psychischen Empfangsorgan auffängt, sie ‚denkt‘, das heißt in Alpha-Elemente verwandelt und sie – so verwandelt – dem Kind zurückgibt“ (Krci 1992, 21). Die Erfahrung, dass unerträgliche Affekte zu erträglichen modifiziert werden, bietet dem Kind die Möglichkeit, allmählich für sich selbst eine „Haltung des ‚being contained‘ anzunehmen“ und führt zu der Fähigkeit, sich selbst zu beruhigen (vgl. Ahrbeck 2000, 22).

Wenn das Containen projizierter Gefühle durch die Mutter nicht gelingt, weil diese Gefühle auch für die Mutter bedrohlich sind, werden sie in noch bedrohlicherer Form vom Kind

reintrojiert und die „... projektiven Identifizierungen des Kindes nehmen verzweifelt zu, weil es spürt, dass es auf keine tragende Beziehung vertrauen kann“ (Ahrbeck 1997, 22).

Holding und Containment bezeichnen nach Winnicott ein körperlich optimales Gehaltenwerden und nach Bion ein „psychisches Getragen-Werden eigener Affekte und Impulse durch ein Gegenüber, für die der Platz im eigenen Inneren (noch) zu klein ist“ (Bürgin 2006, 147). Beide Funktionen vermitteln dem Kind das Gefühl des Aufgehobenseins, intensivieren die Beziehung zwischen Mutter und Kind und fördern die Entwicklung des Einfühlens in ein Gegenüber und damit die im folgenden Kapitel beschriebene Fähigkeit zur Besorgnis und Wiedergutmachung. Unerträgliche Affekte und aggressive Impulse werden vom Gegenüber entschärft, können so im Laufe der Entwicklung integriert und müssen nicht mehr nach außen projiziert werden (vgl. Bürgin 2006, 147).

Dem Konzept „Container – Contained“ wird in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur ein großer Stellenwert für eine alternative Beziehungsgestaltung zugestanden, denn es kann besonders in Situationen, die von heftigem Übertragungsgeschehen und projektiver Identifikation gekennzeichnet sind, zur Entlastung und zu neuen Beziehungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen beitragen. Gleichzeitig bildet dieses Konzept einen theoretischen Bezugspunkt für die Schaffung haltender und Sicherheit gebender Rahmenbedingungen, die durchaus auch kontrollierender und disziplinierender Natur sein können.

In der pädagogischen Beziehung kann die Lehrerin/der Lehrer somit eine Container-Funktion für sprachlich nicht zugängliche, unbewusste Gefühle übernehmen. Dies gelingt jedoch nur, wenn durch professionelle Reflexion eine Befreiung aus der emotionalen Verstrickung möglich ist. Dem Kind wird dadurch eine neue Beziehungserfahrung zur Verfügung gestellt, die es strukturbildend nutzen kann (vgl. Trescher, Finger-Trescher 1992, 100 f.).

Dornes unterstreicht die von Ogden vorgenommene Modifizierung dieses Konzepts, die dahin geht, dass der Empfänger/die Empfängerin nicht immer imstande sei, auf heftige Affekte sofort in „verdauter“ Form zu antworten, und dass genau dieser Prozess des Kampfes mit den aufgenommenen Gefühlen einen Lernprozess für das Kind bedeute. Das Kind verinnerlicht demnach nicht so sehr die verdauten Affekte, sondern die „*Fähigkeit zur Affektregulation*“ (Dornes 2006, 70).

Inbesondere in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen stellt dieses Konzept die Möglichkeit zur Verfügung, durch die Reflexion der eigenen Gefühle, die durch die aufgenommenen Gefühle mitbestimmt werden, sowohl zur innerpsychischen Befindlichkeit des Kindes Zugang zu erhalten als auch die dadurch bestimmte Interaktion konstruktiv zu gestalten. Voraussetzungen dafür sind Wissen über solche Prozesse und auch die strukturellen

Rahmenbedingungen, die PädagogInnen in der reflexiven Gestaltung einer so entstehenden emotional verstrickenden Beziehungsdynamik unterstützen.

3.4.4 Ursachen von Aggression aus der Sicht Winnicotts und das Konzept der Entwicklung der Besorgnis

Winnicott betrachtet Aggression so wie Freud und Klein als einen angeborenen Impuls. Er grenzt sich jedoch von Freuds Todestriebtheorie ab und betont im Unterschied zu Klein die hoffnungsvollen Aspekte aggressiver Verhaltensweisen und die Wichtigkeit einer haltenden Umwelt für die Ausbildung konstruktiver Aggressionsformen.

Für Winnicott sind Liebe und Hass die wesentlichen Elemente, aus denen menschliche Beziehungen aufgebaut sind. „Beide, Liebe wie Hass haben mit Aggression zu tun“ (Winnicott, 1984, 112). Die Wurzeln der Aggression liegen für ihn im natürlichen Bewegungsdrang und in der Aktivität des Säuglings, mit der dieser die Welt erkundet und auf Widerstand stößt. „Auf diese Weise hat die Aggression immer mit der Errichtung einer klaren Unterscheidung zwischen Selbst und Nicht-Selbst zu tun“ (ebd., 125). Aggression ist demnach ein angeborener Drang, auf die Welt zuzugehen, und führt den Säugling im Zuge seiner Entwicklung aus dem Gefühl der Omnipotenz (des Nicht-getrennt-Seins) zur Erfahrung des Getrenntseins von der Welt und seiner primären Bezugsperson, in der Regel der Mutter.

Mit der Erfahrung des „Omnipotenzverlustes“ wandelt sich die zuvor undifferenzierte, lustvolle Aggression in einen zerstörerischen Angriff auf die Mutter bzw. auf ihre Brust, indem sich der Säugling diese Brust „einverleiben“, d. h. sie ihrer selbstständigen Existenz berauben will. „Eines der eindrucklichsten Beispiele für die Verbindung von Aggression und Liebe ist der Drang zu beißen ... Ursprünglich jedoch ist es das gute Objekt, der Körper der Mutter, das zu beißen so erregend ist und das überhaupt erst die Vorstellung vom Beißen auslöst“ (ebd., 129).

In dieser Fähigkeit, sowohl Liebe und Hass auf ein Objekt zu richten, liegt für Winnicott der Beginn des Stadiums der Ambivalenz und der Entwicklung einer Objektbeziehung. Die von zerstörerischen Trieben gesteuerte Beziehung zur „Objekt-Mutter“ ist gleichzeitig Teil einer von zärtlichen Gefühlen begleiteten Beziehung zum Teilobjekt der „Umwelt-Mutter“, die den Säugling versorgt und beschützt (vgl. ebd., 136).

Im Alter von ca. fünf bis sechs Monaten wird dem Säugling bewusst, dass beide Teilobjekte eins sind. Aus der Ambivalenz zwischen erotischen und aggressiven Trieben, also dem Wunsch, die Mutter sowohl zu vereinnahmen als auch vor der damit verbundenen Zerstörung

zu schützen, beginnt das Kind sich um die Mutter zu sorgen und entwickelt die Fähigkeit zur Besorgnis.

Winnicott verwendet das Wort Besorgnis (concern) in Abgrenzung zum negativ besetzten Begriff der Schuld. „Besorgnis meint die Tatsache, dass jemand sich kümmert, acht gibt und Verantwortung sowohl empfindet als auch akzeptiert“ (ebd., 132). Besorgnis drückt sich durch die Hemmung der aggressiven Tendenzen aus; die Aggression wird in die Phantasie verbannt. Für das Kind ist in dieser Phase wichtig, dass die Mutter seine Angriffe „überlebt“. „Überleben“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Mutter nicht böse ist, sich nicht rächt und damit als „gutes Objekt“ verloren geht. Würde die Mutter sich rächen und die Zerstörung gelingen, wäre dies eine beängstigende Erfahrung von Macht, die sich gegen das Kind richten würde (vgl. Sesnik 2002, 126).

„Diese Ohnmachtserfahrung ist die sozusagen beruhigende Seite der wutauslösenden Erfahrung des Omnipotenzverlustes: die eigene Destruktivität verliert ihren Schrecken“ (Sesnik 2002, 125). Diese Erfahrung der Begrenztheit der eigenen Macht ermöglicht es dem Kind, die Mutter immer wieder zu zerstören und sich damit zu vergewissern, dass sie außerhalb seines Machtbereichs liegt, dass sie „real“ ist (vgl. Sesnik 2002, 125). Mit der wiederholten Erfahrung, dass sie aggressive Attacken aushält, und dem wachsenden Vertrauen, dass das Kind selbst etwas zum Überleben der Mutter tun kann, wandeln sich die Aggression und die Angst des Kindes vor seiner eigenen Destruktivität zum Schuldgefühl, das ausgehalten werden kann (vgl. Winnicott 1984, 137). Die Möglichkeit der Wiedergutmachung verleiht dem Kind wieder Macht, aber dieses Mal in einem konstruktiven Sinn. Damit stellt die Fähigkeit zur Wiedergutmachung einen Wendepunkt von einer destruktiven zu einer konstruktiven Form von Aggression dar.

Aggression ist für Winnicott folglich ein wesentlicher Aspekt der Erfahrung des Kindes, ein eigenständiges, von der Mutter getrenntes Wesen zu sein, mit der Möglichkeit, seine aggressiven Strebungen ungefährdet auszuleben und mit der Fähigkeit, Aggression konstruktiv zu nutzen. Schuld verliert mit der Übernahme von Besorgnis und Wiedergutmachung damit ihre negative Bedeutung, kann vom Kind angenommen werden und wird zur Verantwortung für andere. „Das Schuldgefühl ermöglicht es dem Menschen, tatsächlich böse zu sein“ (ebd., 144).

Die Fähigkeit zur Besorgnis kann sich nicht entwickeln, wenn die Mutter die für diesen Reifungsschritt notwendigen Bedingungen nicht „hinreichend gut“ zur Verfügung stellt, d. h. wenn sie die aggressiven Wünsche des Kindes mit Rache, Vergeltung oder Hilflosigkeit beantwortet und keine Möglichkeit zur Wiedergutmachung gibt.

„Das Versagen der Objekt-Mutter, zu überleben, oder das Versagen der Umwelt-Mutter, zuverlässig für Gelegenheit zur Wiedergutmachung zu sorgen, führt zu einem Verlust der Fähigkeit der Besorgnis und an ihrer Stelle zu nackter Angst und primitiven Abwehrmechanismen wie Spaltung und Desintegration“ (ebd., 139).

Das bedeutet, dass Aggression destruktiv wird, wenn der Reifungsschritt der Entwicklung von Besorgnis und Schuldgefühl gestört wird.

Eine anderer Weg, mit unerträglichen Schuldgefühlen umzugehen, ist, die Aggression destruktiv nach außen zu richten. Letzteres wird von Winnicott als „antisoziale Tendenz“ bezeichnet (vgl. ebd., 139–146). Antisoziales Handeln wird von Winnicott als Versuch betrachtet, die Umwelt zu einer Stellungnahme zu zwingen, sowie als Ausdruck von Hoffnung, die verlorene frühe, gute Erfahrung unter neuen, günstigeren Umständen wieder erfahren zu können (vgl. ebd., 161).

Winnicott greift den Prozess der projektiven Identifikation von Klein auf. Seine Theorie verweist jedoch schon auf die späteren Konzepte von Sandler und Segal, die projektive Identifikation, wie er, unter dem Aspekt der Kommunikation betrachten.

Die antisoziale Tendenz deutet daher zwar auf ein Defizit an günstigen Entwicklungsbedingungen in der Vergangenheit hin, aber auch darauf, dass im Hier und Jetzt Hoffnung besteht, denn nur dann lohnt es sich für das Kind, die Provokation nach außen zu richten. Aggressives Verhalten von Kindern ist nach Winnicott ein Hinweis auf Hoffnung, ein Zeichen dafür, dass sie noch nicht resigniert haben. Mit aggressiven Verhaltensweisen versuchen Kinder demnach, von ihrer aktuellen Umwelt, die zuverlässig erscheint, mit ihren Bedürfnissen wahrgenommen zu werden, sie zu einer Stellungnahme zu zwingen. Um eine neue, strukturierende Erfahrung machen zu können, muss diese Umwelt stark genug sein, diesen destruktiven Impulsen und den sich wiederholenden Überprüfungen auf Stabilität und Unzerstörbarkeit standzuhalten. Sie muss die Zerstörungsversuche „überleben“, sie aushalten, ohne Vergeltung zu üben. Der Erwachsene als Repräsentant der Umwelt muss daher hinter dem aggressiven Verhalten die positiven Aspekte verstehen können und sich als Objekt zur Verfügung stellen, das gesucht und gefunden werden kann (vgl. ebd., 169).

Ein weiteres wesentliches Element der haltenden Umwelt liegt für Winnicott in der Bereitstellung eines Rahmens, der klare Grenzen und Regeln beinhaltet. Diese Grenzziehung „schützt das Objekt und lässt es überleben; und sie steckt den potenziellen Raum ab, in dem das Kind hemmungslos und verantwortungslos spielen kann“ (Sesnik 2002, 133).

Aggressive Kinder brauchen demnach auch einen klaren Rahmen, der ihre Umwelt und damit auch sie selbst vor ihren aggressiven Impulsen schützt. Innerhalb dieses Rahmens braucht das

Kind gute Objekte, die zuverlässig sind und ihre Aggressionen „überleben“, aber auch die Möglichkeit zur Wiedergutmachung, falls dies notwendig ist.

Aggression stellt für Winnicott ein wichtiges Element für die Entwicklung des Selbst und für die Entwicklung von Objektbeziehungen dar. Sie erfährt durch die Fähigkeit, Besorgnis und Wiedergutmachungswünsche zu entwickeln, eine konstruktive Gestaltungsmöglichkeit, während destruktive Aggression durch die Erfahrung einer haltenden Umwelt angenommen und integriert werden kann. Zusammenfassend leistet die Theorie von Winnicott einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis von aggressiven Verhaltensweisen, indem sie deren konstruktive und hoffnungsvolle Aspekte betont und auf die Ursachen destruktiver Aggression verweist, die in einer unzureichend guten Umwelt liegen.

3.5 Kernbergs Theorie der Aggression

Mit zunehmender Weiterentwicklung der Objektbeziehungstheorie etablierte sich die Haltung, destruktive Aggression nicht vorwiegend als Ausdruck eines Triebgeschehens, sondern im Zusammenhang mit frühen dyadischen Beziehungserfahrungen zu betrachten.

Otto F. Kernberg als ein wichtiger nordamerikanischer Objektbeziehungstheoretiker geht von einem dem Trieben übergeordneten Konzept des Affekts aus (Kernberg 1997, 17).

„Frühe, von Affekten durchdrungene Objektbeziehungen“ werden, so Kernberg, „direkt im affektiven Gedächtnis fixiert“ (vgl. Kernberg 1992, 19).

Kernberg unterscheidet zwei verschiedene Affektzuständen des Säuglings: Zustände, in denen die Affekte in relativ niedriger Intensität aktiviert werden, und Affektzustände hoher Intensität: „Peak-Affect-States“ (vgl. Kernberg 1997, 26 f.). Affektzustände mit hoher Intensität, die in Situationen entstehen, die entweder sehr lustvoll oder sehr negativ erlebt werden, die entweder stark positiv (Freude, Glück) oder stark negativ (Wut, Angst) gefärbt sind, lösen beim Säugling entweder „intensives Begehren“ aus, diesen Zustand wiederzuerleben, oder den Wunsch, ihn zu vermeiden. „Mit starken Affekten verbundene Erfahrungen erleichtern das Verinnerlichen primitiver Objektbeziehungen, die sich in befriedigende oder nur gute auf der einen und aversive oder nur schlechte auf der anderen Seite gruppieren“ (Kernberg 1997, 26).

Verhält sich die Mutter in der Interaktion dem Säugling gegenüber jedoch sehr frustrierend, führt dies beim Säugling zu Wut, zur Internalisierung nur schlechter Selbst- und Objektrepräsentanzen und zur Entwicklung von Objektbeziehungen, in denen der Hass

vorherrscht. Durch die intensive Bindung des Säuglings an eine frustrierende Mutter wird Wut in Hass umgewandelt. Die Ursache dafür liegt in der großen Abhängigkeit des Säuglings von der Mutter als gutem Objekt, das jedoch als nur schlecht erlebt wird. Um das nur gute Objekt auf „magische Weise“ wieder herzustellen, wird das gute (als Rache) zerstört (vgl. ebd., 42).

„Der Säugling und das Kleinkind deuten das Verhalten der Mutter als Verrat eines potentiell guten Objekts, das auf diese Weise zu einem unberechenbaren und überwältigend schlechten Objekt wird. Indem sich das Kind mit einem verräterischen Objekt identifiziert, beginnt es einen Weg, der zur rachsüchtigen Zerstörung aller Objektbeziehungen führt“ (ebd., 43).

Aggression entsteht für Kernberg durch eine übermäßige Aktivierung des Aggressionstriebes durch frustrierende Erfahrungen, „beeinträchtigt die Integration der voneinander abgespaltenen nur guten und nur schlechten internalisierten Objektbeziehungen“ und „... stört damit den Beginn von Objektkonstanz und die reifere ödipale Entwicklungsstufe“ (ebd., 44). Die primären Bezugspersonen haben für Kernberg daher die Aufgabe, Affekte hoher Intensität durch zuverlässige Einfühlung zu mildern und dadurch die Integration von „Gut“ und „Böse“ zu ermöglichen (vgl. Bohleber 2009, 94 f.). Gelingt dies nicht, weil die primären Bezugspersonen sich in dieser Funktion nicht gut genug verhalten, bleiben die frühen Spaltungsprozesse in Gut und Böse bestehen, die Entwicklung eines stabilen Selbst und die Ausbildung der Fähigkeit zur selbstständigen Affektregulation gelingen nicht oder nur unvollständig. Dies führt zu einem Kreislauf von Angst, Wut, Hass und Aggression.

3.6 Zwischenrésumé

Die Genese von Aggression kann aus Sicht der Objektbeziehungstheorie nicht unabhängig von der frühen Interaktion und Beziehung zwischen Kind und primären Bezugspersonen betrachtet werden. Trotz unterschiedlicher Positionen hinsichtlich der Grundannahmen zur Aggression liegen entscheidende Gemeinsamkeiten vor: alle genannten AutorInnen betonen mit unterschiedlicher Vehemenz die Wichtigkeit einfühlsamen, verlässlichen Verhaltens der primären Bezugspersonen für die Entwicklung der Fähigkeit des Kindes, seine angeborene Aggressionsbereitschaft im Laufe seiner psychischen Entwicklung zu integrieren, zu regulieren und konstruktive Äußerungsformen wie Selbstbehauptung, Durchsetzungsfähigkeit etc. zu entwickeln. „Insofern wird das Tribschicksal ganz entscheidend von den Objekt-Schicksalen bestimmt“ (Kutter 1992, 18).

Werden die Bedürfnisse des Kindes nicht in ausreichendem Maße („gut genug“) erfüllt und „überlebt“ die Bezugsperson (in der Regel die Mutter) die archaischen Zerstörungsversuche des Kindes nicht (Winnicott), kann das Kind kein gutes Objekt internalisieren und ist seinen aggressiven Impulsen ausgeliefert. Empathische, zuverlässige und „unzerstörbare“ Objekte mildern die archaischen Phantasien des Kindes und ermöglichen die Integration destruktiver Phantasien. Gelingt dieser Prozess nicht, kommt es zur Fixierung früher Abwehrmechanismen wie Spaltung und Projektion nach außen sowie zur Ausbildung destruktiver und aggressiver Verhaltensweisen. Die Introjektion guter, haltender und containender früher Objekte stellt für das schrittweise Überwinden von Spaltungsprozessen und für die Integration von Affekten hoher Intensität (Kernberg) eine besondere Wichtigkeit dar.

Wie sich diese komplexen innerpsychischen Prozesse auf der realen Interaktionsebene abbilden, wird von der Bindungstheorie durch die Ergebnisse direkter Beobachtungen der diffizilen Abstimmungsprozesse zwischen Kind und primären Bezugspersonen beschrieben.

3.7 Bindungsstörungen als Ursache für Aggression

John Bowlby, ein englischer Kinderpsychiater und Psychoanalytiker, entwickelte in den 1950er-Jahren in Zusammenarbeit mit Mary Ainsworth die Bindungstheorie. Sein Schwerpunkt lag im Gegensatz zur traditionellen Psychoanalyse nicht in der Aufarbeitung frühkindlicher Kindheitserinnerungen, sondern in der Beobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen und von Reaktion der Kinder auf Trennungserlebnisse in der frühen Kindheit. Er war davon überzeugt, dass reale frühe Beziehungserfahrungen mit den Eltern die Entwicklung des Kindes grundlegend bestimmen und dass die in der Kindheit gebildeten Bindungsmuster lebenslang Einfluss auf die Beziehungsgestaltung eines Menschen haben.

Bowlby definiert Bindung als angeborenes Verhaltenssystem, im Zuge dessen der Säugling im ersten Lebensjahr eine starke emotionale Bindung zu einer Bezugsperson aufbaut, die er bei Angst und Gefahr aufsucht. Diese Person stellt im Idealfall eine „verlässliche Basis“ dar, die Schutz und Sicherheit bietet (Bowlby 2008, 98 f.).

Voraussetzung für die Entwicklung einer sicheren Bindung an eine Bezugsperson ist für Ainsworth, dass die Beziehungsangebote und Signale des Säuglings von den Bezugspersonen in feinfühligster Weise wahrgenommen, richtig interpretiert und ohne Verzerrung durch die eigenen Bedürfnisse und dem Alter des Säuglings entsprechend angemessen beantwortet werden (vgl. Brisch 2000, 92). Feinfühligkeit bezieht sich dabei nicht nur auf eine emotionale

und physische Versorgung des Kindes, sondern auch auf die verbale Kommentierung des Beziehungsgeschehens durch die Bezugsperson.

„Auf diese Weise geben sie [die Bezugspersonen; R. B.] dem Handeln, Denken und Fühlen des Kindes eine Begrifflichkeit und ermöglichen ihm, seine Affekte und inneren Bilder zu benennen. Dies führt im Laufe des ersten und zweiten Lebensjahres auch zur Entwicklung von mentalen Repräsentationen, die eine Voraussetzung für die Symbolbildung sind“ (Brisch 2003a, 105).

Diese optimalen Bedingungen ermöglichen dem Säugling die Ausbildung einer *sicheren* Bindung, die eine Voraussetzung für die Aktivierung des Explorationssystems darstellt, also des Dranges, die Umwelt neugierig zu erforschen. Der Umgang mit fremden Situationen, Trennungen und kritischen Lebensereignissen usw. kann von sicher gebundenen Kindern relativ problemlos bewältigt werden. Eine sichere Bindung stellt dementsprechend einen Resilienzfaktor dar, der zwar nicht vor späteren Traumatisierungen schützt, aber in Krisensituationen konstruktive Bewältigungsstrategien aktiviert (vgl. Brisch 2003a, 106).

Werden die Bindungswünsche von den Eltern hingegen zurückgewiesen oder widersprüchlich und unzuverlässig beantwortet, führt dies zu Wut, Enttäuschung und ambivalenten Gefühlen gegenüber der Bindungsperson. Beim Kind entwickelt sich ein *unsicher-vermeidend* oder *unsicher-ambivalentes* Bindungsmuster. Während unsicher-vermeidende Kinder ihre Bindungswünsche unterdrücken, reagieren Kinder, deren Signale manchmal feinfühlig und dann wieder ablehnend beantwortet wurden, mit einer Hyperaktivierung ihres Bindungssystems und ambivalentem Verhalten. Sie suchen verstärkt nach Nähe, zeigen aber auch aggressives Verhalten. Unsicher gebundene Kinder haben mehr Anpassungsschwierigkeiten in Angst auslösenden Situationen, können Konflikte nicht angemessen lösen und neigen zu Rückzug oder aggressiven Verhaltensweisen (vgl. Brisch 2000, 92, und Brisch 2003, 61).

Kinder, die in ihrer Vergangenheit traumatische Erfahrungen wie Trennungen, Vernachlässigung und Gewalt erlebt haben, entwickeln oft einen *desorganisierten* Bindungsstil, der die Qualität einer Bindungsstörung annimmt. Ihr Bindungsverhalten ist geprägt von einem intensiven Wunsch nach Beziehung und der gleichzeitigen Erwartung, abgelehnt zu werden. Aggressive Beziehungsaufnahme bietet die

„... paradoxe Möglichkeit, mit einer fremden Person geradezu körperlich nah in Beziehung zu treten, auf diese alle Bindungswünsche und Sehnsüchte zu übertragen und sich doch vor erneuten Enttäuschungen und Verletzungen durch geradezu vorbeugende oder vorweggenommene aggressive Verhaltensweisen zu schützen. Die Darstellung von Bindungswünschen wird aggressiv kämpferisch inszeniert“ (Brisch 2000, 98).

Werden diese in aggressivem Verhalten versteckten Bindungswünsche nicht erkannt, führt dies zu einer Spirale von Aggression, Ablehnung, Enttäuschung und erneuter Aggression (vgl. Brisch 2000, 98).

Für Kinder mit desorganisiertem Bindungsstil ist im Unterschied zu den anderen Bindungsgruppen keine Lösung ihrer Ängste möglich; sie haben nicht gelernt, Hilfe zu holen und ihre Emotionen zu kontrollieren und verbal auszudrücken – ein Umstand, der besonders für Kinder, die massiv Gewalt und Vernachlässigung erlebt haben, fatale Folgen haben kann (vgl. Gloger-Tippelt 2008, 58).

Während Bowlby die im ersten Lebensjahr ausgebildeten Bindungsmuster durch die sich selbst perpetuierende Dynamik als für den weiteren Lebenslauf relativ stabil beschreibt, verweisen Brisch und Gloger-Tippelt auf eine mögliche Korrektur der Bindungsmuster durch veränderte familiäre Bedingungen oder Beziehungen zu anderen Menschen, die z. B. den kommunikativen Aspekt aggressiver Verhaltensweisen erfassen und dementsprechend beantworten (vgl. Bowlby 2008, 103; Brisch 2000, 100; Gloger-Tippelt 2008, 46).

Durch letztere Sichtweise eröffnen sich Perspektiven für den pädagogischen Kontext, wo das Bindungssystem von Kindern z. B. bei Schuleintritt, Schulwechsel oder in Krisensituationen aktiviert wird. Ein professionelles Verständnis von aggressivem Verhalten als Ausdruck versteckter Bindungswünsche kann besonders für Kinder mit einer Bindungsstörung auch die Chance auf die Veränderung ihrer Bindungsmuster eröffnen.

3.8 Mangelnde Triangulierung als Ursache für die Entstehung von aggressivem Verhalten

Der entscheidenden präventiven Funktion von Bindungen mit der Erfahrung von Geborgenheit und Sicherheit steht die Notwendigkeit entgegen, sich aus der vorerst dyadischen Beziehung sukzessive zu lösen, um die Erfahrung von Trennung und Differenz machen zu können. In diesem gemeinsam gestalteten Prozess der Ablösung zwischen Mutter und Kind nimmt der Vater als „Dritter“ dabei schon früh eine für beide unverzichtbare Rolle ein.¹

¹ Für Freud spielte der Vater im Rahmen der ödipalen Entwicklungsaufgaben eine gewichtige Rolle, während die Bedeutung des Vaters in den darauffolgenden psychoanalytischen Theoriekonzepten, die ihre Aufmerksamkeit auf die frühe Mutter-Kind-Beziehung richteten, in den Hintergrund geraten ist (vgl. Ahrbeck 2000, 108). Im Zuge der Säuglingsforschung und der Weiterentwicklung der präödipalen Entwicklungstheorie erlebt die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Vaters seit einiger Zeit unter dem Begriff der „frühen Triangulierung“ eine Renaissance.

Melzer (2000) verortet die erste Phase der Triangulierung zwischen dem Kind, der Mutter und dem inneren Vaterbild der Mutter, das sich aus den frühen Objektrepräsentanzen der Mutter (durch die Beziehungserfahrung mit ihrem Vater) und der Erfahrung mit dem leiblichen Vater des Kindes zusammensetzt. Dieses von der Mutter internalisierte Vaterbild hat dementsprechend Einfluss auf die bewusste und unbewusste Beziehungsgestaltung der Mutter mit dem Kind. „Dieser ‚symbolische‘ Vater steht für die frühe trianguläre Beziehungsdimension innerhalb der Dyade“ (Melzer 2000, 67). Somit ist der Dritte schon zu Beginn des Entwicklungsprozesses des Kindes in der Mutter-Kind-Dyade repräsentiert, „denn das Kind ist vom Augenblick der Zeugung ein Pol in der Dreiecksbeziehung, die sich in diesem Moment bildet“ (Dolto 1990, zit. nach Trescher, Finger-Trescher 1992, 95).

Der Säugling nimmt den Vater zwar bald als eigene Person wahr, ordnet das Bild des Vaters aber der Objektrepräsentanz der Mutter zu – der Vater oder andere Personen sind zunächst nach Figdor (2007, 79) nur eine „andere Mutter“. Umgekehrt fließen Erlebnisse mit dem Vater oder anderen Personen in die Vorstellung von der Mutter mit ein. Der Säugling erlebt, anders ausgedrückt, einen „Mama-Papa“ oder eine „Papa-Mama“ (vgl. Dolto, zit. nach Trescher, Finger-Trescher 1992, 95). Das heißt, der Vater ist in der Mutter repräsentiert, auch wenn er sich nicht oder nur wenig an der Versorgung beteiligt. Das Ausmaß der Präsenz des Vaters trägt jedoch maßgeblich dazu bei, wie leicht oder wie schwierig sich der Ablöseprozess von der Mutter gestaltet (vgl. Trescher, Finger-Trescher 1992, 92 f.).

Beteiligt sich der Vater aktiv am Beziehungsgeschehen und wird ihm von der Mutter Einlass in das dyadische Geschehen zwischen Mutter und Kind gewährt, kommt es im Verlauf des zweiten Lebensjahres zur frühen Triangulierung, d. h. „der gleichzeitigen Beziehungsaufnahme zu zwei Personen“; der Vater wird – neben dem Objekt der Mutter – als eigenes Objekt verinnerlicht und begleitet als unterstützender Dritter den Ablöseprozess zwischen Mutter und Kind. Er hilft, die dabei entstehenden Konflikte zu lösen, und eröffnet für beide den Weg in die Ablösung (vgl. Gerspach 1998, 128).

Die für die erste Phase der Ablösung typischen Konflikte zwischen Anlehnungswünschen und Autonomiebedürfnissen können nun durch die Anwesenheit eines „Dritten“ auf zwei Pole verteilt werden, die durch Mutter und Vater repräsentiert werden:

„auf die Mutter – als ‚Brust‘, das heißt als Nährend, Gebende, Schützende, Warme, Weiche, als Ort der Ruhe ... – und den Vater – als Repräsentant der Nicht-Mutter-Welt, damit aber auch als Ort, an dem ich mich von der Mutter unabhängig fühlen kann, ohne Angst haben zu müssen, als Raum, in dem es um Bewegung, Aufregung und Entdeckung von Neuem geht“ (Figdor 2007, 81).

Der Vater führt somit eine neue, nicht symbiotische Beziehungsqualität ein, die sich von der mit der Mutter gemachten Erfahrung unterscheidet und dem Kind die Freiheit eröffnet, Beziehungen zu anderen Menschen aufzunehmen, sich von der Mutter abzulösen, ohne sie ganz zu verlieren. Der Vater „stört“ somit zwar die Wünsche nach Befriedigung und enger Verbundenheit mit der Mutter, wird aber auch zum „Befreier“ aus der symbiotischen Verschmelzung und „... unterstützt damit auch die Erschaffung eines Übergangsraums im Winnicott’schen Sinne, in dem die Trennung vom primären Objekt immer besser gelingen kann“ (vgl. Gerspach 1998, 155).

Für Winnicott bietet dieser „dritte Ort“ dem Kind die Erfahrung, die ambivalenten Bedürfnisse nach Trennung und Verschmelzung kreativ zu bewältigen. Mit dem Wissen um eine frühe triadische Beziehungsmöglichkeit kann die Schaffung dieses Übergangsraumes durch die Präsenz des Vaters z. B. als Spielgefährte erleichtert werden. Die Spielfähigkeit des Kindes ist für Winnicott eng verknüpft mit seinen Bindungs- und Trennungserfahrungen und der Erschaffung eines potentiellen Raums, der sowohl „Seperation als auch Verbundenheit“ beinhaltet (vgl. Dammasch 2009, 106 f.).

Die Entwicklungsphase der Triangulierung ist zusätzlich geprägt von der Erfahrung des Kindes, dass die Eltern eine von ihm unabhängige Beziehung miteinander haben, aus der es ausgeschlossen ist. Diese schmerzhafteste Erfahrung bietet dem Kind aber auch die Chance, am Modell der Eltern-Beziehung zu „erkennen, dass Getrenntsein nicht identisch sein muss mit Alleinsein und Verlorengehen“ (Trescher, Finger-Trescher 1992, 96). Diese vorerst beunruhigende Erfahrung des Ausgeschlossenseins wird durch die Tatsache entschärft, dass dies in „Anwesenheit der geliebten Objekte“ geschieht, die „wieder zum Kind zurückkehren“, und dass Alleinsein nicht bedeutet, dass die Eltern böse sind oder dass die geliebten Objekte zu existieren aufhören, wenn sie vorübergehend abwesend sind. Außerdem erfährt das Kind am Modell der Beziehung des Vaters mit der Mutter eine Möglichkeit, die sich von seiner ursprünglich symbiotisch gefärbten Erfahrung mit der Mutter unterscheidet; es nimmt wahr, dass es eine nicht symbiotische Liebesbeziehung geben kann (Figdor 2007, 81 f.).

Der Vater repräsentiert die (psychische) Tatsache, dass Verbundenheit und Autonomie keine einander ausschließenden Gegensätze darstellen. Diese innerliche Verfügbarkeit eines Dritten, der mit der Mutter in Beziehung steht und gleichzeitig unabhängig bleibt, ermöglicht es dem Kind, sich aus der engen Beziehung mit der Mutter zu lösen und Beziehungen zu anderen Personen aufzunehmen.

Die frühe Triangulierung der Objektbeziehung entlastet das Kind nicht nur in seinen ambivalenten Strebungen zwischen Symbiose und Autonomie zur Mutter, sondern ermöglicht

ihm auch, die damit verbundenen Konflikte mit der Mutter auszuhalten, ohne sie durch Spaltung oder Projektion abwehren zu müssen. In Situationen, in denen das Kind von bösen Gefühlen gegenüber der Mutter überschwemmt ist, kann es die gute Beziehung zum Vater aufrechterhalten; die „bösen“ Gefühle der Mutter gegenüber werden ausgeglichen, und es kann böse und gute Aspekte, Liebe und Hass als einander nicht ausschließende Erlebnisqualitäten erfahren und integrieren (vgl. Trescher, Finger-Trescher 1992, 96).

Steht der Vater als „Dritter“ nicht zur Verfügung, wird die schrittweise Ablösung aus der Mutter-Kind-Dyade, die Bewältigung des Ambivalenzkonflikts zwischen Autonomie- und Verschmelzungswünschen erschwert; die mit dem Ablösungskonflikt einhergehenden aggressiven Strebungen können nicht integriert und müssen abgespalten oder nach außen projiziert werden.

Die entwicklungsfördernde Instanz des väterlichen Prinzips der frühen Triangulierung findet in der ödipalen Phase mit der Aufgabe der Trennung von beiden Elternteilen seine Fortsetzung, deren mangelhafte Lösung, ebenso wie fehlgeschlagene Triangulierungsprozesse der frühen Kindheit, die Entwicklung der Fähigkeit des Kindes zu prosozialem Verhalten und zu Konfliktfähigkeit behindern kann (vgl. Ahrbeck 2000). Für Ahrbeck (2000) stellt die ödipale Entwicklungsstufe eine zentrale Entwicklungsposition dar, „das Nadelöhr, durch das alle hindurch müssen“ (Ahrbeck 2000, 107). Als Voraussetzung für die Bewältigung aggressiver Impulse braucht das Kind „konturierte“ Erwachsene, die Konflikte nicht ausweichen und klare Grenzen setzen. Die Erfahrung von Grenzsetzungen ist für ihn eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Spaltungsprozesse überwunden, Größenphantasien aufgegeben werden können und ein reifes Über-Ich ausgebildet werden kann (vgl. Ahrbeck 2000, 31 ff.).

Ahrbeck unterstreicht, dass ein Kind für eine ausreichende Lösung der ödipalen Entwicklungsaufgabe sowohl wohlwollende als auch Grenzen setzende Erwachsene braucht, um sich mit der gegen- und gleichgeschlechtlichen Elternfigur identifizieren und ein reifes Über-Ich ausbilden zu können. Ansonsten bleiben die „archaisch-grausamen Über-Ich-Vorläufer“ aus der präödipalen Zeit bestehen, was die Bewältigung aggressiver Strebungen behindert (vgl. Ahrbeck 2000, 33).

3.9 Mangelnde Symbolisierungsfähigkeit als Ursache von Aggression

Die Interaktion mit aggressiven Kindern zeichnet sich meistens dadurch aus, dass Sprache nur ein unzureichendes Kommunikationsmittel darstellt. Vielmehr überwiegt aufseiten der Kinder ein von unbewusstem Erleben geleitetes Handeln, das auch im Gegenüber heftige Affekte hervorrufen kann. Wenn „uns die Worte fehlen“, „es uns die Sprache verschlägt“, ist unser Erleben meist begleitet von heftigen Gefühlen, die unseren Zugang zum Symbolsystem der Sprache behindern und zu Sprachlosigkeit oder zur Benutzung nonverbaler Ausdrucksmittel führt. Bei Kindern, die ihre Interaktion mit anderen über aggressive Verhaltensweisen gestalten, scheint der Zugang zum Symbolsystem der Sprache anhaltend gestört.

Der Prozess der Symbolbildung nimmt seinen Ursprung im vorsprachlichen Dialog zwischen Mutter und Kind. Wenn das Kind durch ausreichend gute frühe Erfahrungen eine Vorstellung von der Mutter als gutem innerem Objekt gewinnt, kann es ihre Abwesenheit zunehmend besser ertragen; eine Vorstellung seiner selbst und der Objekte (Selbst- und Objektrepräsentanzen) wird ausgebildet und die Symbolbildung eingeleitet (vgl. Gerspach 1998, 117).

Das Abwesende (die Mutter) kann durch ein inneres Bild symbolisch wieder hergestellt, d. h. symbolisiert werden. Voraussetzung für die Symbolbildung ist demnach sowohl die Wahrnehmung des Kindes als getrennt von der Mutter als auch deren verlässliche Anwesenheit. Hirsch (2008) bezeichnet in diesem Zusammenhang in Bezug auf Bion „Containment als ersten Ort der Symbolisierung“. Indem die Mutter die Affekte des Kindes aufnimmt und in modifizierter, erträglicher Form wieder zurückgibt, übernimmt sie vorerst die Symbolisierung für das Kind, bevor das Kind dies (durch die Internalisierung dieser Fähigkeit) selbst übernehmen kann (vgl. Hirsch 2008, 86 f.).

In einer gelingenden vorsprachlichen Interaktion und Affektabstimmung zwischen primärer Bezugsperson und Kind wurzeln die Bedingungen, die später zu einer Abstimmung auf der verbalen Ebene führen. Werden die Bedürfnisse des Kindes anhaltend nicht in ausreichendem Maß („gut genug“) erfüllt, können sie nicht ins Bewusstsein des Kindes gelangen, um danach sprachlich symbolisiert zu werden. Sie müssen verdrängt (dem Zugriff der symbolischen Verfügbarkeit durch Desymbolisierung wieder entzogen) werden und können später nur in vorsprachlicher Form, z. B. durch aggressives und destruktives Verhalten, zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Hoffmann 2006, 56).

Hirsch (2008) verweist in diesem Zusammenhang auf den Körper als Ort der Desymbolisierung, indem er durch seine Zwischenstellung zwischen Selbst und Objekt zu

einem „Objektsurrogat“ wird und die Aufgabe der „Restsymbolisierung“ übernimmt. Der Körper übernimmt damit die Symbolisierungsfunktion, was dazu führen kann, dass Spannungszustände nur mehr impulsartig und destruktiv abreagiert werden können (vgl. Hirsch 2008, 86 f.).

Wenn die Sprache keine Möglichkeit bietet, die eigene Befindlichkeit auszudrücken oder zu reflektieren, bleibt nur der Weg zum sprachlosen Ausagieren.

„Scheitern die vorsprachlichen Einigungsversuche von Mutter und Kind, misslingt auch die Einführung der Sprache als symbolischer Interaktionsform. Wenn hernach keine inneren symbolischen Repräsentanzen gebildet sind und damit Sprache nicht zur Verfügung steht, um die eigene Befindlichkeit im Dialog mit anderen zu thematisieren, bleibt nichts anderes als die reduzierte Darstellungsform extensiver, meist aggressiv getönter Verhaltensmetaphern“ (Gerspach 2009, 48).

Für Winnicott stellt die Erschaffung und Verwendung von Übergangsphänomenen und Übergangsobjekten den Übergang zur Symbolisierung her. Das Übergangsobjekt „... repräsentiert den Übergang des Kindes aus einer Phase der engsten Verbundenheit mit der Mutter in eine andere, in der es mit der Mutter als einem Phänomen außerhalb seiner selbst in Beziehung steht“ (Winnicott 1971, 25). In der frühesten Entwicklungsphase erlebt sich das Kind noch nicht als ein von der Mutter differenziertes Wesen; die Trennung von innen und außen, von Ich und Nicht-Ich wird erst im Zuge der allmählichen „Versagungen“ durch die Mutter eingeleitet. In dieser Phase haben Übergangsobjekte und Übergangsphänomene eine zentrale Bedeutung. Sie helfen dem Kind, sich langsam in die objektive Realität hineinzuwagen, die unabhängig von ihm selbst besteht. Übergangsobjekte und Übergangsphänomene sind in einem „potenziellen Raum“, einem „dritten Raum“, einem Bereich angesiedelt, der zwischen der subjektiven Realität des Kindes und der objektiven Realität der äußeren Welt liegt. Die Qualität von Übergangsobjekten und Übergangsphänomenen ist jedoch abhängig von frühen Beziehungserfahrungen und von einer ausreichend guten Versorgung durch eine „haltende Umwelt“ (vgl. ebd., 10–36).

Ein Übergangsobjekt ist ein reales Objekt, etwa der Zipfel einer Decke, den das Kind in seiner Umgebung „findet“; es „... ist kein inneres Objekt (womit ja etwas Psychisches gemeint ist) – es ist ein Besitz, und trotzdem (aus der Sicht des Kindes) kein äußeres Objekt“ (Winnicott 1971, 19).² Es wird heftig geliebt, aber auch gehasst und verstümmelt; es muss Liebe und Hass überleben, es muss Wärme geben, Lebendigkeit vermitteln und darf nicht verändert

² In Bezug auf das Konzept des „Inneren Objekts“ von Melanie Klein weist Winnicott, darauf hin, dass der Gebrauch des Übergangsobjekt davon abhängig ist, dass das innere Objekt gut genug, also nicht allzu verfolgend ist, wobei das innere Objekt in Bezug zum Verhalten der äußeren Objekte steht. Ein Versagen der äußeren Objekte bewirkt einen Verlust der Bedeutung des inneren Objekts und macht den Gebrauch von Übergangsobjekten sinnlos (vgl. Winnicott 1971, 19 f.).

werden (vgl. Winnicott 1958, 305 f.), und es hilft dem Kind, die Abwesenheit von der Mutter auszuhalten. Das Wesentliche an einem Übergangsobjekt ist für Winnicott sein tatsächlicher Wert und nicht sein Symbolwert. „Dass es, obwohl es real ist, *nicht* die Brust (oder die Mutter) *ist* – diese Tatsache ist ebenso wichtig wie die andere, dass es die Brust (oder die Mutter) *bedeutet*“ (Winnicott 1971, 15). Es „symbolisiert“ demnach die Verbindung mit der Mutter und kann als Mittel benützt werden, das Trost und Beruhigung spendet; gleichzeitig repräsentiert es jedoch auch die Trennung von der Mutter. „Es schafft freien Raum für den Prozess des Erwerbs der Fähigkeit, Unterschiede und Ähnlichkeiten zu akzeptieren“ (Winnicott 1958, 306 f.) und hilft damit dem Kind im Prozess des Übergangs hin zu einer klaren Unterscheidung zwischen Ich und Nicht-Ich, innen und außen, Phantasie und Realität. Die Erschaffung eines Übergangsraums und der Gebrauch von Übergangsobjekten helfen dem Kind, die Erfahrung der Trennung kreativ und aktiv zu bewältigen. Zur Verwendung von Symbolen kann es nach Winnicott erst dann kommen, wenn dieses Stadium der Entwicklung erreicht ist, das Übergangsobjekt allmählich an Bedeutung verliert und die Übergangsphänomene auf die Bereiche des Spiels und der Kreativität ausgeweitet werden können (Winnicott 1958, 306).

Im potenziellen Raum zwischen der intrapsychischen Realität – der Welt der Phantasien und Vorstellungen – und der unabhängig vom Kind existierenden äußeren Welt beginnt das Kind Symbole zu verwenden, die ebenso für Phänomene der äußeren Welt wie für die innere Welt des Kindes stehen. Voraussetzung für die Spielfähigkeit des Kindes sind für Winnicott primäre positive Bindungs- und Trennungserfahrungen in Verbindung mit der Mutter, die erst die Erschaffung eines potenziellen Raums zulassen, der Verbindung und Trennung beinhaltet.

Das Spiel findet in einem dritten Bereich statt, in dem die Trennung von der Mutter symbolisch bewältigt und kreativ gestaltet werden kann. Im Zuge der Entwicklung des Kindes entfaltet sich aus dieser ersten symbolischen Verarbeitung der Trennung die Fähigkeit zu einer bewussten Inszenierung des Spiels. Es lernt, den Übergang zwischen dem „Als-Ob“ und realen Bedeutungen bewusster zu erfassen und zu gestalten. Das ältere Kind ist zunehmend fähig, das Gegenüber im Spiel als eigenständiges Wesen anzuerkennen und über sprachliche Einigungsprozesse zu einem gemeinsamen Spiel zu finden (vgl. Dammasch 2009, 106).

Während für Winnicott die Spielfähigkeit eng an die Verarbeitung der Trennungserfahrung mit der Mutter gebunden ist, steht für Dammasch (2009) die Spielfähigkeit von Jungen in direktem Zusammenhang mit der Anwesenheit eines Dritten in Verbindung, d. h. mit der Triangulierungsfähigkeit des Vaters. Für ihn hängt die Trennungs- und Spielkompetenz des Jungen mit der sinnlichen Anwesenheit eines spielfähigen Vaters zusammen. Neben der

Erfahrung eines intermediären Spielraums mit der Mutter brauchen Jungen demnach in besonderer Weise einen die Männlichkeit positiv spiegelnden Vater zur Bildung einer reifen männlichen Geschlechtsidentität. Das unruhige körperliche Agieren von Jungen sieht Dammasch in Verbindung mit dem Versuch, Ängste vor Abhängigkeit und Trennung durch körperliche Bewegung auszugleichen, und mit einem fehlenden triangulierenden Dritten, der Erfahrungen in einem körperbetonten, symbolisch-spielerischen Dialog ermöglicht (Dammasch 2009, 108–119).

Triangulierung und Symbolisierung sind daher offenbar einander ergänzende und bedingende Phänomene, wie auch bei der frühen Triangulierung in Zusammenhang mit dem Übergangsbereich als „drittem Bereich“ innerhalb der Dyade zwischen Mutter und Kind deutlich wird.

Lernt ein Kind aufgrund der frühen Interaktionserfahrung mit den primären Objekten nicht, sich als getrenntes Wesen begreifen, oder wird dieser Prozess durch traumatische Beziehungserfahrungen wie z. B. durch mangelnde Affektabstimmung zwischen Mutter und Kind gestört, kann es keine verbale Symbolisierungsfähigkeit entwickeln. Ihm bleibt der Zugang zur Sprache und zum Bereich des Spiels versperrt, und es wird in seiner Fähigkeit zum kreativen symbolischen Ausdruck seiner Befindlichkeit und in der sozialen Erfahrung spielerischer Konfliktlösung behindert. Das Fehlen der symbolischen Bewältigung von destruktiven Impulsen durch Sprache und im sozialen Miteinander des Spiels kann somit als ein Aspekt bei der Entstehung von aggressivem Verhalten betrachtet werden.

3.10 Mangelhafte Affektregulierung und Mentalisierung

Fonagy und Target verorten den Beginn der Symbolisierung ähnlich wie Bion im frühen affektiven Abstimmungsprozess zwischen Mutter und Kind. In einer sicheren Beziehung im Sinne des Containments nimmt die Mutter die Affektäußerungen des Säuglings auf; sie kann sie angemessen interpretieren und in modifizierter Form zurückgeben. Damit diese reflektierte Affektspiegelung dem Kind helfen kann, muss sie nach Fonagy und Target auch mit einer subtilen Modifikation des aufgenommenen Affekts verbunden sein. Damit signalisiert die Mutter dem Kind, dass es

„keinen ‚wirklichen‘ Grund gibt, zu verzweifeln; wichtiger aber ist, dass die mütterliche Reaktion, die dem Erleben des Babys entspricht und gleichzeitig nicht entspricht, dem Kind die Gelegenheit gibt,

eine sekundäre (symbolische) Repräsentation der Angst zu konstruieren. Ebendies ist der Beginn der Symbolisierung“ (Fonagy, Gergely, Jurist, Target 2004, 379).

Durch diesen Prozess der Affektabstimmung und -regulierung durch die Mutter wird der Säugling getröstet, er kann die modifizierte Reaktion der Mutter zu seinen eigenen Affekten in Beziehung zu bringen und lernt zunehmend, dass seine körperlichen und emotionalen Reaktionen durch „das symbolische Spielen mit Affekten gebunden werden können“ (Fonagy et al., 380). Darauf baut die zunehmende Fähigkeit des Kindes auf, eigene Gefühle und Gedanken, also die subjektive Bedeutung der eigenen Affektzustände, und die Bedeutung der Außenwelt zu interpretieren, zu „mentalisieren“. „Das Affekterleben ist der Keim, aus dem schließlich Mentalisierung erwachsen kann. Die Voraussetzung dafür aber ist mindestens eine beständige, sichere Bindungsbeziehung“ (Fonagy et al. 2004, 378).

Fehlabstimmungen entstehen dadurch, dass die Mutter den Distress des Säuglings unverändert (im Äquivalenzmodus) spiegelt, die Affektäußerung ignoriert oder sie falsch interpretiert (als ob der geäußerte Affekt z. B. Müdigkeit wäre) (vgl. ebd., 380).

Das Fehlen oder die verzerrte Affektspiegelung durch die Mutter zwingt das Kind, andere Möglichkeiten der Affektregulierung zu finden. Dies führt unter anderem dazu, dass Spannungszustände, Gedanken und Gefühle durch körperliche Aktionen, die sich gegen sich selbst oder andere richten, unter Kontrolle gebracht und abgeführt werden müssen (vgl. ebd., 2004, 381).

3.11 Aggression als Ausdruck von Traumata

Chronisch bestehende massive Versagen durch frühe Beziehungserfahrungen und damit das Fehlen einer haltenden, affektregulierenden und containenden Umwelt führen, wie ausgeführt, zu einer schwerwiegenden Störung der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes. Die beschriebenen Ursachen aggressiver Verhaltensstörungen aufgrund von frühen Bindungs- und Beziehungserfahrungen und deren Auswirkung auf die Persönlichkeitsstruktur können daher auch unter dem Begriff der Traumatisierung betrachtet werden. Trescher und Finger-Trescher gehen von der These aus, dass es sich besonders bei Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen um den Ausdruck einer posttraumatischen Reaktion handelt (vgl. Trescher, Finger-Trescher 1992, 97).

Der komplexe Themenbereich „Trauma“ wird deshalb für dieses Kapitel auf den Begriff der „Bindungs- und Beziehungstraumatisierung“ und ihrer spezifischen Bedeutung für die

Ausbildung aggressiver Verhaltensweisen eingegrenzt. Dieser Begriff beinhaltet eine Einschränkung auf personale Traumen im Unterschied zu apersonalen Traumen, wie Unfälle, Katastrophen etc. Er gestattet zwar eine Abgrenzung gegenüber körperlicher und sexueller Gewalt, schließt jedoch diese Traumatisierungen, die meistens in einem traumatogenen Beziehungsumfeld erfolgen, nicht aus.

Als Formen psychischer traumatischer Erfahrungen in Kindheit und Jugend werden in der Literatur körperliche Misshandlung, körperliche und psychische Vernachlässigung, sexuelle Gewalt und Bindungs- und Beziehungstraumatisierungen beschrieben.

Die traumatischen Erfahrungen der frühen Kindheit werden von Kris (1956) im Konzept der Dauerbelastung („Strain“) beschrieben. Er versteht darunter lang andauernde pathogene Einflüsse (Überstimulierung durch aktive physische und sexuelle Einwirkung von außen, Mangelversorgung und Deprivation), die zur traumatischen Entwicklungsstörung führen (zit. nach Hirsch 2008, 78).

Masud Khan (1963) prägte in Anlehnung an Winnicott den Begriff des kumulativen Traumas, das dadurch entsteht, dass die Mutter aufgrund mangelnder einfühlsamer Fürsorge ihre Funktion nicht erfüllt, das Kind gegen eine Überflutung vor inneren und äußeren Reizen zu schützen. Damit sind keine schwerwiegenden Fehler in der Fürsorge gemeint, sondern unauffällige Einfühlungsversäumnisse, die erst in ihrer Kumulation über einen längeren Zeitraum hinweg traumatisch wirken. Das Trauma entsteht laut Khan durch eine chronische psychische und physische Überforderung des Kindes (vgl. Grubrich-Simitis 1979, 1006).

In der traumatisierenden Situation ist das Kind demnach heftigen Affekten ausgeliefert, die aufgrund der versagenden Umwelt nicht gehalten und contained und damit erträglich werden können. Die guten inneren Objekte stehen nicht zur Verfügung, um zwischen Selbst und Realität zu vermitteln. „Objektbeziehungstheoretisch betrachtet, bricht in der traumatischen Situation die kommunikative Dyade zwischen dem Selbst und seinen guten inneren Objekten auseinander“ (Wöller, 2006, 26). Dieses „Fehlen der inneren Repräsentanzen hinterlässt gleichsam ein ‚Loch in der Ich-Struktur‘“ (Volz-Baers, zit. nach Finger-Trescher 2000, 126). Nach Finger-Trescher (2000) zwingt die traumatische Situation den psychischen Apparat zur Regression in einen dissoziativen Zustand und in der Folge zur Mobilisierung primitiver Abwehr- und Interaktionsmechanismen wie Introjektion, Projektion und Reinszenierung.

In der Regression, die der Selbsterhaltung dient, nimmt das Kind seine drohende Vernichtung quasi vorweg, indem es „kleiner“ wird, und reaktiviert das innere Bild der früher schützenden (aktuell aber traumatisierenden) Bezugsperson in der Hoffnung auf Hilfe. Es verinnerlicht die traumatisierende Bezugsperson, um den ansonsten drohenden unerträglichen Objektverlust zu

vermeiden und den äußeren Angreifer verschwinden zu lassen. Mit der Introjektion der traumatisierenden Bezugsperson erlebt sich das Kind nun selbst als schlecht und böse und fürchtet ständig, dass sich die traumatogene Situation wiederholen könnte (vgl. Finger-Trescher 2000, 127). Die daraus folgende innere Alarmbereitschaft und die Unmöglichkeit, innere Repräsentanzen guter, tröstender innerer Objekte zu aktivieren, führt zu einem Ansteigen des psychischen und physischen Erregungsniveaus und schränkt die Fähigkeit zur Selbstberuhigung und zur Affektregulierung massiv ein (vgl. Wöller 2006, 33).

Um diese unerträglichen und bedrohlichen Gefühle abzuwehren, werden Wut, Angst, Scham, Ohnmacht etc. auf eine andere Person projiziert und die betreffende Person wird, wie im Konzept der projektiven Identifikation³ beschrieben, dazu gebracht, in einer Art Rollentausch die Position des traumatisierten Kindes einzunehmen, während das Kind dabei die Rolle des traumatisierenden Elternteils übernimmt. Durch diesen Akt der aktiven Wiederholung des traumatischen Geschehens verschafft sich das Kind einen Ausweg aus der ohnmächtigen Opferposition in der Hoffnung auf Befriedigung seiner nicht erfüllten existenziellen Bedürfnisse.

Ein weiterer Bewältigungsvorgang traumatischer Beziehungserfahrungen liegt in der Identifikation mit dem Aggressor. In diesem Fall identifiziert sich das Kind unbewusst mit bestimmten aggressiven Aspekten der traumatisierenden Person und kann so einerseits die Beziehung aufrechterhalten und sich andererseits durch aggressives Handeln und dem dadurch gewonnen Machtgefühl aus den Gefühlen von Ohnmacht und Hilflosigkeit befreien (vgl. Wöller 2006, 34 f.).

Aggression kann dementsprechend als notwendige Reaktion angesehen werden, die dem psychischen und physischen Überleben des Kindes dient (vgl. Trescher, Finger-Trescher 1992, 103 f.).

Das Ausmaß der Folgen traumatischer Erfahrungen in der frühen Kindheit ist abhängig vom subjektiven Erleben und der subjektiven Bewertung des Kindes, vom Alter und der Entwicklungsstufe, vom Ausmaß der Traumatisierung und vom sozialen Umfeld. Je früher die traumatische Belastung erfolgt, umso schwieriger gestalten sich aufgrund der noch nicht ausreichend zur Verfügung stehenden psychischen Schutzmechanismen die Möglichkeiten, adäquate Ausdrucks- und Bewältigungsmöglichkeiten zu finden, die als solche erkannt und ernst genommen werden. „Das bedeutet, dass sehr frühe Traumatisierungen (in den ersten

³ Im Rahmen der Gegenübertragung und der projektiven Identifikation identifiziert sich das Gegenüber entweder mit dem traumatisierenden Elternteil (komplementäre Identifizierung) oder mit dem traumatisierten Kind (konkordante Identifizierung). Ersteres führt zur Wiederholung der traumatischen Erfahrung. Durch diese Form der Reinszenierung der ursprünglichen Situation läuft das Kind Gefahr, erneut und immer wieder zum Opfer zu werden (Reviktimisierung).

Lebensmonaten) nicht psychisch repräsentiert sind, sondern körpernah als innere Spannung oder Unruhe erlebt werden“ (Diepold 1998, 133). Das Erlebte kann nicht symbolisiert werden und äußert sich in einem allumfassenden Gefühl von Bedrohung, Gefahr und Chaos und formt die gesamte Welt des Kindes (vgl. ebd., 133). Finden traumatische Erfahrungen statt, bevor die Fähigkeit des Kindes zur Symbolbildung entwickelt ist, können sie weder in der Erinnerung abgebildet noch sprachlich ausgedrückt werden. Aber auch Erfahrungen im weiteren Entwicklungsverlauf können wieder desymbolisiert und der Sprache entzogen werden.

Der enge Zusammenhang zwischen Symbolisierung und Gedächtnis wird durch aktuelle Ergebnisse der neurobiologischen Gedächtnis- und Traumaforschung bestätigt.

So schließt van der Kolk aus Studien mit traumatisierten Kindern und Erwachsenen, dass traumatische Erinnerungen nicht wie andere bedeutsame Erfahrungen erlebt und im narrativen (expliziten) Gedächtnis gespeichert werden, sondern „... in Form von sensorischen Bruchstücken, die keine sprachlichen Elemente besitzen ...“, also auf der nonverbalen Ebene ins implizite Gedächtnis aufgenommen werden (van der Kolk 2000, 231).

Traumatischen, im impliziten Gedächtnis gespeicherten Erfahrungen fehlt die Sprache, d.h. „das traumatische Gedächtnis führt unbeeinflusst von den Ich-Funktionen der Realitätskontrolle und der sozialen Regulierung, auch der Über-Ich-Funktionen, zum habituellen oder impulsartigen destruktiven Agieren“ (Hirsch 2008, 87). Während sich das narrative Gedächtnis auf die bewusste Wahrnehmung von Erfahrungen bezieht und sich jederzeit abrufen lässt, werden frühe Erfahrungen (vor dem dritten Lebensjahr) und traumatische Erfahrungen ins implizite Gedächtnis aufgenommen und können nicht bewusst evoziert werden. „Stattdessen wird das Trauma oft in Handlungen reproduziert, ohne Bewusstsein darüber, dass das, was gespielt wird, eine Wiederholung der Vergangenheit darstellt“ (van der Kolk 2000, 233).

Unter Stress oder unter der Einwirkung von sensorischen Auslösereizen, die mit der traumatischen Situation assoziiert sind, können die damit verbundenen nonverbalen Erinnerungen in Form von intrusiven Gefühlen aktiviert werden und so mit dem Trauma verbundene affektive Zustände provozieren (vgl. van der Kolk 2000, 229).

Die damit verbundene komplexe Dynamik der posttraumatischen Belastungsstörung führt nicht nur unter diesem Aspekt zu oft unerklärlichen und aggressiven Verhaltensweisen von traumatisierten Kindern.

Frühe traumatische Belastungen durch frühe chronische Bindungs- und Beziehungsstörungen, durch Vernachlässigung und Gewalt haben weitreichende Folgen für die gesamte psychische

und affektiv-kognitive Entwicklung. Sie haben eine Auswirkung auf die Fähigkeit, zu fühlen, zu denken, auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers und auf die Wahrnehmung und realistische Einschätzung anderer Menschen. Traumatische Erfahrungen können von Kindern nicht sprachlich kommuniziert werden; sie werden handelnd in Szene gesetzt und lösen beim Gegenüber unter Umständen heftige Gefühle und Reaktionen aus, die zu einer ständigen Wiederholung der traumatischen Erfahrungen oder aber, wenn die szenische Darstellung verstanden wird, zu neuen Erfahrungen führen können.

3.11.1 Reinszenierung traumatischer Beziehungserfahrungen im pädagogischen Kontext

Finger-Trescher (2000) beschreibt die zwanghafte Wiederholung traumatischer Beziehungserfahrungen als Lösungsversuch des Kindes, also als das dringende Bedürfnis, traumatische Erfahrungen der Vergangenheit in einem neuen Kontext zu meistern und nachträglich zu bewältigen, indem die traumatische Situation neu in Szene gesetzt wird, geleitet von der Hoffnung auf einen besseren Ausgang (vgl. Finger-Trescher 2000, 131).

Wie bereits ausgeführt, sind (frühe) traumatische Erfahrungen dem Bewusstsein des Kindes nicht zugänglich, sie sind nicht verbalisierbar und können nur indirekt in der Interaktion mit aktuell bedeutsamen Bezugspersonen und somit auch im pädagogischen Kontext im aktuellen Beziehungsgeschehen mit PädagogInnen und anderen Kindern kommuniziert und ausgedrückt werden.

Diese zwanghaft, d. h. unbewusst inszenierten Wiederholungen stellen laut Finger-Trescher den Versuch des Kindes dar, „... das Fehlen der Repräsentanzen, das Loch in der Ich-Struktur, die unvollständige Erinnerung ...“ zu vervollständigen. Gleichzeitig stellen sie „... einen ‚magischen‘ Versuch dar, das Geschehene ungeschehen zu machen“ (Finger-Trescher, 2000, 137).

In diesem Zusammenhang beschreibt Finger-Trescher (2000) zwei in der Beziehungsdynamik zwischen Pädagogin und Kind inszenierte Lösungsversuche:

In der „einfachen“ Wiederinszenierung und Übertragungsidentifizierung werden die aktuellen Bezugspersonen in die Rolle der traumatisierenden Eltern gedrängt. Können diese Personen die mit der Übertragungsidentifizierung einhergehenden Gegenübertragungsgefühle wahrnehmen, ertragen und reflektieren, kann das Kind die erhoffte Erfahrung machen, in einem neuen Beziehungskontext in seinen Gefühlen verstanden und aufgefangen zu werden. Im Rahmen der „umgekehrten“ Wiederinszenierung und projektiven Identifizierung projiziert

das Kind erlittene Ohnmacht, Angst, Wut und Scham in sein Gegenüber und zwingt die andere Person, diese Gefühle zu übernehmen und sich mit dem traumatisierten Kind zu identifizieren (vgl. Finger-Trescher 2000, 131–133). Wiederholungen traumatischer Erfahrungen führen daher laut Finger-Trescher im pädagogischen Bereich gezwungenermaßen zu einer verstrickten Beziehungsdynamik, deren konstruktive Lösung von Pädagoginnen fordert, ihre durch Übertragungsprozesse ausgelösten Gefühle wahrzunehmen, auszuhalten und durch deren Reflexion traumatisierten Kindern neue Erfahrungen zu ermöglichen bzw. Retraumatisierungen zu verhindern.

Welche Verstehens- und Handlungskompetenzen der psychoanalytischen Pädagogik für einen professionellen Umgang mit aggressivem Verhalten traumatisierter Kinder zur Verfügung stehen, wird im folgenden Kapitel auf Basis der bisher dargestellten psychoanalytischen Theorien dargestellt.

4 Umgang mit aggressivem Verhalten im schulischen Kontext aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht unter besonderer Berücksichtigung des Volksschulbereiches

Die ersten Erfahrungen, die Kinder ab ihrem sechsten Lebensjahr in der Institution Schule machen, haben tiefgreifende Auswirkungen auf ihre weitere Schulkarriere und folglich auf weite Bereiche ihres zukünftigen Lebens. Diese Erfahrungen beeinflussen wesentlich ihren Zugang zu Lernprozessen und damit ihre Zukunftsperspektiven. Die sozialen Erfahrungen in der Gruppe der MitschülerInnen und mit Autoritäten außerhalb des Elternhauses prägen wesentlich den Erwerb von sozialen Kompetenzen, wie z. B. den Umgang mit Freundschaften, Autoritäten, Konkurrenz und Frustrationen.

Die Erfahrungen der (frühen) Kindheit und die Erfahrungen im aktuellen Setting der Schule bilden einander wechselseitig beeinflussende Momente, mit deren Konfliktpotential und grundsätzlichen Entwicklungsmöglichkeiten sich die Pädagogik auseinandersetzen muss. So wie Lernprozesse immer in Beziehungsprozesse eingebunden sind, beeinflussen Objektbeziehungen den Lernprozess wesentlich (vgl. Muck 1993, 43).

Mit dem Eintritt in die Volksschule verändern sich, wie im ersten Kapitel ausgeführt, die Bedingungen, unter denen das Lernen stattfindet. Dieser zunächst krisenhaften und ängstigenden Situation begegnet das Kind mit unterschiedlichen Abwehrmechanismen, die abhängig sind von der Biografie des Kindes, seinen Erfahrungen und seinen verinnerlichten Objektbeziehungen (vgl. Muck 1993, 44).

Besonders für Kinder mit frühen (traumatischen) Beziehungserfahrungen bedeutet der Eintritt in die Schule eine große Herausforderung mit der Gefahr, dass sich Verhaltensauffälligkeiten entwickeln oder verfestigen. So stellt die Schule einen Kulminationspunkt dar, an dem unbewältigte Themen wie Trennung, ödipale Konflikte, narzisstische Kränkungen, Geschwisterrivalität etc. evoziert werden und zu primitiven Abwehrmechanismen wie Spaltung, projektiver Identifizierung und Reinszenierung traumatischer Erfahrungen führen können. „Entscheidend ist, dass Spaltungen, Fixierungen, Projektionen, Rituale im Denken und Handeln nur Übergangsstadien in individuellen Erfahrung- und Lernprozessen bleiben, damit neue Integrationsleistungen möglich sind“ (Krebs 2006, 54). Von entscheidender Bedeutung für die Entwicklungschancen der Kindheit ist daher auch für Figdor in diesem Zusammenhang, dass Kinder außerhalb der Familie neue, korrektive Objekterfahrungen machen können (Figdor 2006, 73).

4.1 Übertragung und Gegenübertragung im Beziehungskontext der Schule

Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, kommt es in der Interaktion zwischen PädagogInnen und Kindern zu Wiederholungen frühkindlicher Beziehungserfahrungen. Diesen unbewussten Prozess beschreibt Trescher folgendermaßen: Das Kind erlebt aufgrund unbewältigter, konflikthafter Erfahrungen die Pädagogin/den Pädagogen in ähnlicher Weise wie seine primären Objekte, also Mutter, Vater, Geschwister oder andere wichtige Bezugspersonen. Wünsche, Phantasien und Erwartungen an wichtige Personen der Vergangenheit werden nun im Rahmen der Übertragung an die PädagogInnen gerichtet und beeinflussen unbewusst das aktuelle Beziehungsgeschehen. Um die sich daraus entwickelnde Beziehungsdynamik zu verstehen und auf diesem Wissen aufbauend handeln zu können, nutzt die Psychoanalytische Pädagogik die Reflexion der affektiven Beteiligung der Pädagogin/des Pädagogen. Als Grundlage für die Umsetzung des dafür notwendigen Verstehensprozesses sind die Erkenntnisse der Psychoanalyse hinsichtlich Übertragung, Gegenübertragung, Übertragungsidentifizierung und projektiver Identifizierung von besonderer Wichtigkeit (vgl. Trescher 1993, 173).

Das Ziel der pädagogischen Arbeit ist besonders in der Schule, wo der Arbeitsfokus auf der realen Ebene liegt, nicht vordergründig auf den Beziehungsaspekt gerichtet; trotzdem beeinflussen die beschriebenen Phänomene auch das Beziehungsgeschehen zwischen PädagogInnen und Kindern/Jugendlichen und damit auch die vorrangige Aufgabe der Wissensvermittlung und Vermittlung von Lernkompetenzen. Die Pädagogik arbeitet „mit“ und nicht, wie die Psychoanalyse, „an“ der Übertragung (vgl. Gerspach 2007, 271).

Hirblinger versteht Übertragung in diesem Sinne für den pädagogischen Kontext auch unter dem Aspekt des (unbewussten) Wunsches nach Entwicklung und der „Verstrickung in eine Übertragungsbeziehung“ als Chance, neue Erfahrungen zu machen (vgl. Hirblinger 2001, 59). Im psychoanalytischen Sinn bedeutet Übertragung ja, dass durch die Erfahrungen mit den primären Bezugspersonen die Wahrnehmung und Erfahrungsverarbeitung mit den neuen Bezugspersonen (den PädagogInnen) überlagert, verzerrt und blockiert werden können.

Eine besondere Relevanz erhalten die Phänomene von Übertragung und Gegenübertragung für den pädagogischen Bereich dadurch, dass die reale Situation zwischen PädagogInnen und Kindern/Jugendlichen durch ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis geprägt ist, das bei Kindern/Jugendlichen Wünsche, Erwartungen und Bedürfnisse evoziert, die denen der Eltern-Kind-Beziehung entsprechen (vgl. Trescher 1985, 75–77). Positiv gefärbte Übertragungsreaktionen auf PädagogInnen implizieren laut Trescher einen Vertrauensvorschuss und treiben den pädagogischen Prozess voran, während

Übertragungsreaktionen, die konflikthafter Erfahrungen wiederbeleben, zu einer Verzerrung der Wahrnehmung der aktuellen Situation mit der Pädagogin/dem Pädagogen führen und den pädagogischen Prozess dementsprechend hemmen und behindern können (vgl. Trescher 1993, 174).

Dieser intrapsychische, unbewusste Prozess der Übertragung zeigt sich laut Trescher (1993) in konkreten, aber verschlüsselten Beziehungsangeboten in der Gestaltung des Interaktionsgeschehens mit der Pädagogin/dem Pädagogen und löst bei dieser/diesem die entsprechende Antwort in Form einer „szenisch sich ergänzenden Gegenübertragungsreaktion“⁴ aus. Das bedeutet, die Pädagogin/der Pädagoge identifiziert sich ebenfalls unbewusst mit der ihr/ihm übertragenen Rolle und den damit verbundenen Beziehungsaspekten (z. B. als strafender Vater, entwertende Mutter etc.). Indem unbewältigte Beziehungsaspekte der Lebensgeschichte im Beziehungsgeschehen mit der aktuellen Person der Pädagogin/des Pädagogen zwanghaft reinszeniert werden, besteht die Gefahr, dass die ursprüngliche Erfahrung damit im aktuellen Geschehen bestätigt wird, dass sich z. B. der Pädagoge tatsächlich mit Aspekten des strafenden Vaters identifiziert und in sich den Impuls spürt, das Kind zu strafen oder zu schlagen (vgl. Trescher 1993, 175). In dieser Situation wird die Pädagogin/der Pädagoge intensiv mit eigenen negativen Gefühlen konfrontiert, die sie/er entweder abwehren, mit pädagogisch legitimierte Disziplinierungsmaßnahmen umsetzen oder erst einmal aufnehmen und aushalten kann. Im Zuge der Reflexion der Gegenübertragungsgefühle kann die Pädagogin/der Pädagoge die unbewusste Interaktions- und Beziehungsdynamik verstehen, die bei Kindern im aktuellen Beziehungsgeschehen wiederbelebt wird.

„Verstehen“ bedeutet daher für Leber, durch die emotionale Teilhabe an der vom Kind inszenierten Szene, durch Reflexion der eigenen Gegenübertragungsgefühle und mithilfe des Wissens um „lebenspraktische Vorannahmen“ Zugang zu den inneren Konflikten und frühen Erfahrungen des Kindes zu erlangen, dies im Dialog mit dem Kind durch eine entsprechende

⁴ Trescher (1985, 124) unterscheidet bei der Gegenübertragung zwischen „komplementären“ und „konkordanten“ Einstellungen. Bei der *komplementären* Einstellung identifiziert sich die Pädagogin/der Pädagoge mit den inneren Objekten des Kindes, wie z. B. mit dem Bild des gewalttätigen Elternteils. Die *konkordante* Einstellung beschreibt hingegen die empathische Einfühlung und Identifikation mit Aspekten der Person des Kindes (z. B. mit hilflosen, ängstlichen, aggressiven Aspekten). Weiters hebt Trescher die Wechselwirkung zwischen beiden Einstellungen hervor, indem er darauf hinweist, dass eine Abwehr von konkordanter Identifizierung durch den Pädagogen eine komplementäre Identifizierung verstärken und die Rollenübernahme z. B. eines gewalttätigen Elternteils fördern kann (Trescher ebd., 124). Diese Variante der Identifizierung bezeichnet Trescher als Übertragungsidentifizierung. Wird diese nicht reflektiert und als Übertragungsreaktion bewusst, führt sie zu einer Reproduktion unverarbeiteter, sich wiederholender Beziehungserfahrungen (vgl. Trescher 1993, 176). Nicht reflektierte konkordante Identifizierungen führen zur projektiven Identifizierung (vgl. Trescher 1993, 179).

„Antwort“ auszudrücken und damit dem Kind zugänglich zu machen (vgl. Leber 1988, 56; Krebs 1992, 136).

Durch neue Erfahrungen mit PädagogInnen kann das Kind die inneren Bilder seiner primären Objekte „probehalber korrigieren“, es „... gewinnt Abstand zu seinen inzwischen bewusst gewordenen Konflikten und erfährt einen angstfreien Zugang zu Emotionen und Phantasien. Dies führt gleichzeitig zu einer Ich-Stärkung, zur Herstellung stabiler innerer Objekte und damit zur Auflösung der Übertragung“ (Kreuzer 2006, 86).

4.1.1 Übertragung und Gegenübertragung in der Arbeit mit aggressiven Kindern in der Volksschule

Kinder, deren psychische Entwicklung geprägt ist von frühen traumatischen Beziehungserfahrungen, kommunizieren ihre Befindlichkeit meist in Form aggressiven Verhaltens und /oder durch Lernverweigerung (vgl. Kapitel 3). Sie agieren auf einer nonverbalen Ebene ihre Befindlichkeiten und inneren Konflikte aus, weil sie (noch) keine Möglichkeit gefunden haben, sich sprachlich auszudrücken. Da man sich an frühe Erfahrungen nicht bewusst erinnern kann, werden sie in unbewusst gesteuertem Handeln in der Interaktion mit der Pädagogin/dem Pädagogen umgesetzt. Aggressives Verhalten kann demnach als „verschlüsselte Interaktionsform“ und „Beziehungsangebot“ verstanden werden, mit dem das Kind versucht, sein Gegenüber zur Übernahme einer bestimmten Rolle zu bewegen, die seinen unbewussten Bedürfnissen entspricht. Auf dieses Übertragungsangebot antwortet das Gegenüber mit einer entsprechenden Gegenübertragungsreaktion, aus der sich eine konflikttypische Beziehungsdynamik entwickelt. Identifiziert sich die Pädagogin/der Pädagoge unbewusst mit der Übertragungsfigur (z. B. dem strafenden Vater), besteht die Gefahr der Wiederholung der ursprünglichen Beziehungssituation, „deren Ergebnis die szenische Reproduktion unverarbeiteter Erfahrungen der Klienten im Hier und Jetzt des pädagogischen Dialogs ist“ (Trescher 1993, 176).

Besonders Kinder mit frühen traumatischen Beziehungserfahrungen inszenieren oft durch aggressives Verhalten einen Rollentausch und bringen die Pädagogin/den Pädagogen in einen ohnmächtigen, hilflosen Zustand, die dem einer traumatogenen Situation entspricht. Trescher sieht darin den Versuch des Kindes, „... psychisch zu überleben und sich zu entlasten, indem die traumatische Erfahrung nun beim anderen (den MitschülerInnen, den PädagogInnen) Wirklichkeit wird [...]den anderen dazu zu zwingen, das schmerzliche Erleben des Traumas

stellvertretend zu übernehmen“ (Trescher 1993, 177 f.). Dabei hofft das Kind, dass das Gegenüber das Trauma auch stellvertretend bearbeiten kann.

„Das Ertragen der eigenen Grenzen, der im konkreten Bezug auftretenden Gefühle der Angst, Hoffnungslosigkeit, Hilflosigkeit, Ohnmacht und Wut ist nun eine der ‚Antworten‘, die das Kind benötigt, also das, was es selbst nicht leisten kann. Es dient ihm als Modell, mit dem es sich identifizieren und das es strukturbildend verinnerlichen kann“ (Trescher ebd., 178).

Gelingt es der Pädagogin/dem Pädagogen, die heftigen Affekte der konkordanten Gegenübertragung zu verarbeiten und zu containen, bietet sich dem Kind aus der Reinszenierung heraus die Möglichkeit, neue Erfahrungen und Kompetenzen zu integrieren.

„Wenn das Kind die Diskrepanzen zwischen seinen idealen und verfolgenden Erwartungen einerseits und der Begegnung mit dem realen Objekt andererseits ertragen kann, kann es das Gute und das Schlechte allmählich integrieren und ein ganzes Objekt abwechselnd oder auch gleichzeitig als gutes und schlechtes, als geliebtes und gehasstes Objekt integrieren“ (Segal 1996, zit. nach Hirblinger 2001, 66).

Voraussetzung dafür, aggressives Verhalten „verstehen“ und dadurch professionell handeln zu können, ist dementsprechend das Bewusstsein, im Übertragungsgeschehen als StellvertreterIn für primäre Objekte zu fungieren und aggressives Verhalten als Ausdruck innerer Not in seinen kommunikativen Aspekten und im Sinne der Abwehr unerträglicher Konflikte wahrnehmen zu können. „Die Forderung zu verstehen“ ist demnach die Prämisse, welche die Psychoanalytische Pädagogik auszeichnet.

Da das Erziehungsgeschehen in der Schule im Rahmen einer Gruppe stattfindet, sind nicht nur die Übertragungsdynamik zwischen dem einzelnen Kind und den PädagogInnen von Bedeutung, sondern auch die Dynamik und Übertragungsphantasien der Gesamtgruppe.

4.1.2 Übertragung und Gegenübertragung in der Gruppendynamik einer Schulklasse

Ein Kind ist von Beginn an Teil einer sozialen Gruppe, zuerst der Familie, aus der es sich langsam löst, um in anderen sozialen Gruppen seinen Platz zu finden, in denen wesentliche soziale Lernerfahrungen gemacht werden, in denen aber auch nicht integrierte und belastende Gruppenerfahrungen bereits erlebter Interaktionen virulent werden. So betrachtet Finger-Trescher Gruppenfähigkeit als wichtige Bedingung für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung. „Das Fehlen von Gruppenbindungen weist dagegen auf grundlegende Defizite der Persönlichkeitsstruktur hin“ (Finger-Trescher 1993, 213).

Aggressives Verhalten in der Gruppe der Volksschulklasse kann einerseits Ausdruck einer individuellen Problematik sein, muss aber immer auch im Gesamtzusammenhang der Gruppe gesehen werden. Aggressives Verhalten einzelner Kinder kann als individuelle Reinszenierung früherer traumatischer Erfahrungen verstanden werden oder aber auch als „... Ausdruck eines Gruppenprozesses, an dem alle Mitglieder der Gruppe beteiligt sind“ (Finger-Trescher ebd., 224).

Gerade das Setting der Volksschule mit einer (meist mütterlich assoziierten) Lehrperson provoziert unbewusste Wünsche (und damit verbundene Abwehrprozesse) nach einer dyadischen Konstellation und begünstigt die Evokation von Geschwisterrivalitäten und ödipalem Rivalisieren. So kann der Konkurrenzkampf um die Lehrerin bzw. den Lehrer zwischen zwei SchülerInnen auch als Ausdruck eines Gruppenprozesses verstanden werden, der eine Funktion für die ganze Gruppe erfüllt. Indem die Gruppe indirekt an der Konfliktaustragung Einzelner partizipiert, müssen ähnliche eigene Konflikte nicht ausgetragen werden. Indem die/der LehrerIn die Dynamik des Gruppenprozesses reflektiert und versteht, verhindert sie/er ihr/sein unbewusstes Mitagieren und ermöglicht so der ganzen Gruppe die Bearbeitung virulenter Konflikte (vgl. Kreuzer 2006, 88).

Das aggressive Ausagieren individueller traumatischer Erfahrungen kann nach Finger-Trescher dazu führen, dass Kinder sich zum Sündenbock der Gruppe machen und damit stigmatisiert werden, wenn die Pädagogin/der Pädagoge die am Geschehen beteiligten unbewussten Gruppenkonflikte nicht berücksichtigt. So kann ein Kind, das seine inneren Konflikte durch aggressives Verhalten äußert, leicht zum Symptomträger für die ganze Klasse werden. Mithilfe eines Sündenbocks kann die Gruppe die Angst vor dem Überhandnehmen von Aggressionen in der Gruppe abwehren und die unbewussten Konflikte der anderen Gruppenmitglieder bleiben durch die Fokussierung auf ein einzelnes auffälliges Kind im Hintergrund. Auffälliges Verhalten muss daher immer vor dem Hintergrund des Gruppenprozesses reflektiert werden, an dem alle Mitglieder, also auch die PädagogInnen, beteiligt sind (vgl. Finger-Trescher 1993, 215–226, und Freudenberg 2001, 284).

In der unbewussten Dynamik des Gruppengeschehens einigen sich laut Trescher (1984, 88) alle Gruppenmitglieder unbewusst auf ein durch die spezifische Situation wiederbelebtes Thema aus der Vergangenheit, z. B. Auflehnung gegen eine Autorität, Eifersucht auf die anderen Gruppenmitglieder etc., das gemeinsam oder von einzelnen unbewusst im Übertragungsgeschehen thematisiert wird.

Aufgabe der PädagogInnen ist es, durch die Reflexion der Übertragung und Gegenübertragung eine angemessene Distanz zum konflikthaften Geschehen zu erhalten und

die „gemeinsamen Gruppenphantasien, deren erlebnis- und verhaltensrelevante Hauptthemen wahrzunehmen, zu entschlüsseln und zu verstehen, um dann das Verstehen in einen konstruktiven pädagogischen Dialog, in pädagogisches Handeln umsetzen zu können“ (Trescher 1984, 88).

4.2 *Holding und Containing in der pädagogischen Beziehung*

Holding und Containing sind in der psychoanalytischen Pädagogik insbesondere in der Arbeit mit jenen Kindern von wesentlicher Bedeutung, deren innere Strukturbildung durch massive Versagungen einer nicht hinreichend guten Umwelt behindert wurde. Die beiden einander ergänzenden Konzepte bieten PädagogInnen die Möglichkeit, mithilfe ihres theoretischen Hintergrundes die aggressiven Affekte der Kinder zu „überleben“ und die in ihnen selbst evozierten Gefühle und Phantasien aufzunehmen, zu ertragen, stellvertretend für das Kind zu bearbeiten und differenziert zurückgeben.

„Holding und Containing beinhaltet hier die Fähigkeit, eigene Ohnmacht und das eigene Scheitern so lange zu ertragen, bis eine Form der psychischen *Verarbeitung* gefunden ist. Es beinhaltet die Fähigkeit, äußere Strukturen da zu schaffen, wo die innere Struktur versagt, Grenzen zu setzen, ohne diese als Medium für eigene unkontrollierbare Aggressions- und Racheimpulse zu benutzen, konstante Beziehungsangebote aufrechtzuerhalten (d. h. im Sinne Winnicotts unzerstörbar zu sein) ...“ (Trescher, Finger-Trescher 1992, 107).

In der pädagogischen Beziehung kann die Pädagogin/der Pädagoge diese haltgebende und strukturbildende Aufgabe übernehmen (ähnlich der Mutter in der frühen Interaktion mit dem Säugling).

Holding, also das umfassende psychische und physische Halten steht bei Winnicott in enger Verbindung mit der allmählichen Zumutung von Versagungen, die es dem Kind ermöglicht, langsam in die Realität hineinzuwachsen, seine Omnipotenz aufzugeben und sich als von der Mutter getrennt wahrzunehmen – d. h. „in Anwesenheit der Mutter alleine zu sein.“ Dadurch entsteht Vertrauen, dass die Versagung bzw. die Abwesenheit der Mutter nicht endgültig ist. Diese Erfahrung einer zuverlässigen Umwelt ermöglicht die Fähigkeit, zwischen

„innerer und äußerer Realität zu unterscheiden und auf die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung gelegentlich verzichten zu können, in der Gewissheit, dass die mütterliche Fürsorge (haltende Umwelt) letztendlich nicht versagt, dass sie – wenn auch nicht ausschließlich –, so doch ausreichend gut funktioniert“ (Trescher, Finger-Trescher 1992, 95).

Kinder, die diesen zuverlässigen Halt nicht in ausreichendem Maß erhalten haben, bleiben in der Vorstellung der Omnipotenz⁵ verhaftet und reagieren mit Wut auf jede narzisstische Kränkung in der Konfrontation mit einer frustrierenden Realität; sie können aber auch „gute Erfahrungen“ mit neuen Objekten nur schwer annehmen, weil jede Hoffnung auf eine gute Erfahrung massive Angst auslöst, diese wieder zu verlieren (vgl. Clos 1991, 51–78). Holding im Winnicott’schen Sinn beinhaltet dementsprechend einen verlässlichen Beziehungsraum, der Kindern „Halt gibt, wo sie es brauchen, und ihnen da etwas zumutet, wo sie es verkraften können“ (Gerspach 2010, 235).

Heinemann (1997, 39–90) versteht unter Holding das „Aushalten“ der aggressiven Aktionen von Kindern. Dies wird dadurch ermöglicht, dass über die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Gefühle (z. B. Hilflosigkeit und Angst) ein Verständnis dafür gefunden werden kann, welche Gefühle hinter den Aggressionsdurchbrüchen der Kinder verborgen sind. Diese können dementsprechend beruhigend und „haltend“ beantwortet werden, indem man Geborgenheit, Nähe und Sicherheit zur Verfügung stellt. Auf der Basis dieser haltenden Beziehung gelingt nach Heinemann allmählich die Einführung des Realitätsprinzips durch Versagungen, die dann möglich werden, wenn die guten Aspekte in der Beziehung überwiegen. In diesem Prozess stellt sich die Pädagogin/der Pädagoge als gutes *und* versagendes Objekt zur Verfügung und hilft dem Kind, „seine abgespaltene innere Welt (Selbst- und Objektrepräsentanzen) zu integrieren“ (vgl. Heinemann 1997, 48).

Innerhalb einer verlässlichen und haltenden Beziehung kann das Kind zunehmend Toleranz gegenüber Angst und bedrohlichen Gefühlszuständen entwickeln und es kann immer leichter Enttäuschungen und Konflikte *aushalten*.

Ein weiteres wesentliches Konzept der psychoanalytischen Pädagogik stellt neben der Holdingfunktion das Konzept des Containment von Bion dar. Hat das Kind in seiner primären Beziehung nicht die Erfahrung gemacht, dass die Mutter seine projektiv vermittelten Affekte aufnimmt, interpretiert und in erträglicher Form zurückgibt, bleibt es weiterhin hilflos seinen Affekten ausgeliefert und kann keine stabilen Selbst- und Objektrepräsentanzen entwickeln – Wut und Aggression dienen dann der Abwehr des immer wieder aufkommenden Gefühls der Hilflosigkeit und Ohnmacht (vgl. Gerspach 2002, 152).

Besonders in Situationen, die unbewusst an frühe traumatische Erfahrungen „erinnern“, oder in neuen, verunsichernden und Angst auslösenden Zusammenhängen, wie sie im schulischen Kontext unabdingbar auftreten, wird das Kind von Affekten wie Ohnmacht und Hilflosigkeit überflutet, die es mit Aggression abwehrt und nach außen projiziert. Wenn sich die

⁵ Die Desillusionierung vom Gefühl der omnipotenten Schöpfungskraft gelingt dem Kind nur dann, wenn seine Bedürfnisse in der ersten Zeit optimal erfüllt wurden.

Pädagogin/der Pädagoge im Rahmen der Übertragung und projektiven Identifizierung zur Verfügung stellt, um die aggressiven Affekte und massiven Entwertungen des Kindes wie ein „Container“ aufzunehmen, sie zu ertragen und zu verarbeiten, kann sie/er für das Kind zu einer „elementar erfahrbaren haltenden Instanz“ werden (vgl. Gerspach 2002, 152).

„Der Pädagoge muss die eigene Ohnmacht und das eigene Scheitern so lange ertragen, bis das Kind bereit ist, sie stückweise ins eigene Erleben zu übernehmen. Die Anerkennung der eigenen Grenzen und der eigenen Ohnmacht können dem Kind als Modell dienen, die Versöhnung mit seiner schmerzenden Realität, die Aufgabe seiner Größenphantasien, schließlich das Gewahrwerden der getrennten Existenz seines Selbst von anderen Objekten zu realisieren“ (Gerspach 2002, 152).

Die Realisierung dieses Prozesses ist abhängig von einem pädagogischen Verständnis, das einen klaren äußeren Rahmen und Grenzen garantiert, also auch Grenzüberschreitungen sanktioniert, um strukturbildend wirken zu können (vgl. Trescher, Finger-Trescher 1992, 109).

Der Rahmen ist für Gerspach prinzipiell schon durch das räumliche und zeitliche Setting des Unterrichts vorgegeben, er beinhaltet aber auch unbewusste und bewusste, explizite und implizite Vorstellungen und Regeln über angemessenes Verhalten, wobei er das Aushandeln des Rahmens schon als Teil des Beziehungsgeschehens innerhalb der Dynamik von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen betrachtet (vgl. Gerspach 2002, 153).

Da die Pädagogin/der Pädagoge prinzipieller und besonders im Volksschulbereich vorerst alleiniger Träger des Arbeitsbündnisses ist, obliegt es ihr/ihm, diesen verlässlichen, strukturierten, verbindlichen und überschaubaren Rahmen in Form des Settings des Unterrichtsgeschehens zu sichern, aber auch immer wieder klarzustellen, neu zu verhandeln und einzufordern (vgl. Trescher 1993, 184).

Eine klare äußere Struktur trägt nach Trescher und Finger-Trescher wesentlich zur inneren Strukturbildung bei, sie unterstützt aber auch im Sinne des Reizschutzes und der Hilfs-Ich-Funktion die „Minimierung von Auslösereizen“ und wirkt somit der Reaktualisierung von traumatogenen Situationen entgegen. Der „Kampf um das Setting“ im pädagogischen Alltag dient aber auch der Beziehungserfahrung mit konturierten Erwachsenen, die Konflikten nicht ausweichen und gleichzeitig eine wohlwollende Haltung anbieten – die „gut“ und „böse“, versagend und gewährend sein können und damit eine neue, die ursprüngliche Erfahrung von aggressiven Kindern korrigierende Beziehung anbieten (vgl. Trescher, Finger-Trescher 1992, 112 f.).

4.2.1 Die Bedeutung von Übergangsräumen und Übergangsphänomenen im Unterricht

Der Begriff des Übergangsraums, der auf Winnicott zurückgeht, beschreibt den potenziellen Raum, der zwischen der intrapsychischen, subjektiven Realität des Kindes und der unabhängig vom Kind existierenden äußeren Realität durch eine gelungene Interaktion zwischen Mutter und Kind erschaffen wird. Winnicott nimmt diesen Erfahrungsbereich

„im Spannungsbereich zwischen dem einzelnen und der Umwelt an, der ursprünglich das Kind mit der Mutter verbindet und es gleichzeitig von ihr trennt, wenn die mütterliche Liebe, stellvertretend für menschliche Verlässlichkeit, dem Kind ein Gefühl von echter Zuversicht und Vertrauen gegenüber der Umwelt gibt“ (Winnicott, 1971, 119).

Auf der Basis einer verlässlichen, haltenden Beziehung zur primären Bezugsperson kann ein potenzieller Raum entstehen, der beide miteinander verbindet. Äußere Objekte und Phänomene aus der äußeren Realität werden in diesen Bereich miteinbezogen und für die Vorstellung der inneren Realität verwendet. Im Spiel, der Kreativität und im kulturellen Erleben finden Übergangsphänomene im Laufe der Entwicklung ihre Fortsetzung (vgl. Winnicott 1971, 63). Mithilfe von Übergangsobjekten und Übergangsphänomenen gelingt dem Kind in einer verlässlichen Beziehung sukzessive die Aufgabe der Omnipotenz, damit die Akzeptanz von sich als getrenntem Wesen und die zunehmende Trennung zwischen Realität und Phantasie.

Massive Versagungen der frühen Bedürfnisbefriedigung des Kindes und Störungen der Affektabstimmung zwischen primären Bezugspersonen und Kind stören oder zerstören diesen Übergangsbereich, der Verbindendes und Trennendes vereint und damit auch die Fähigkeit zur Symbolbildung und zur spielerischen Auseinandersetzung mit Realität und Phantasie einleitet. Innere Konflikte können dann nach Trescher nur mehr als „scheiternde Spielversuche“ im „Dienste der Abwehr“ und, geleitet vom Wiederholungszwang, in Form aggressiv gefärbter Interaktionen ausgedrückt und dargestellt werden (Trescher 1983, 120). Diese durch frühe Beziehungsstörungen entstandenen Defizite wirken sich im Unterrichtsgeschehen nicht nur als „störendes“ Verhalten aus, sondern beeinträchtigen auch die kognitive Entwicklung und verhindern das „Wagnis“, sich auf fremde Inhalte im Rahmen des Lernens einzulassen.

Der Realraum und der Beziehungsraum der Schule bieten die Möglichkeit, Übergangsräume, also Spiel-Räume zu etablieren, in denen bedrohliche Affekte von Hilflosigkeit und Angst spielerisch dargestellt und verarbeitet werden können, damit ihre Bedrohlichkeit verlieren und nicht aggressiv ausagiert werden müssen. Kreative, symbolische Prozesse und Spiel können

hier die Auseinandersetzung mit der Realität fördern und einen Aussöhnungsprozess mit erlebten Kränkungen und Mangel Erfahrungen unterstützen, wenn sie professionell begleitet werden und in einem sicheren Rahmen stattfinden (vgl. Clos 1991, 71 f.).

In der Literatur der psychoanalytischen Pädagogik werden anhand von Fallbeispielen vielfältige Möglichkeiten präsentiert, wie symbolische Konfliktverarbeitung anhand spielerischer Interaktionsgestaltung im Rahmen des Unterrichtsgeschehens gelingen kann.

Heinemann versteht unter symbolischer Konfliktverarbeitung in Anlehnung an Winnicott vor allem die Aufgabe, einen Übergang von der Phantasie zur Realität zu ermöglichen. So lässt sie symbolisch ausgedrückte Omnipotenzphantasien zu (z. B. durch Kostümierung als Held), mit deren Hilfe Ohnmacht und Hilflosigkeit abgewehrt werden und entwertet sie nicht. Gleichzeitig achtet sie auf die sukzessive Einführung des Realitätsprinzips und die Möglichkeit zur Wiedergutmachung bei aggressiven, zerstörerischen Handlungen. Für sie sind Magie und Illusion wichtige Entwicklungsschritte, die erlebt werden müssen, um den langsamen Übergang zur Realität einzuleiten (vgl. Heinemann 1997, 52–71).

Im Unterschied zur psychoanalytischen Psychotherapie geht die Psychoanalytische Pädagogik nicht deutend, sondern handelnd mit den Phantasien der Kinder um, indem die Phantasien der Kinder aufgenommen und in einem spielerischen Dialog Übergangsräume bzw. Spielräume geschaffen werden, die eine symbolische Verarbeitung von mit Angst besetzten Themen zulassen (vgl. Trescher 1983, 208). In diesem Sinn nimmt auch Clos in ihrer Arbeit in der Schule Gruppenthemen und Gruppenphantasien auf, um sie einer symbolischen Bearbeitung durch Spiel zugänglich zu machen. Mithilfe unterschiedlicher Spielangebote durch die Lehrerin kann in ihrer Klasse das hinter chaotischer Aggression verborgene Gruppenthema, nämlich das Bedürfnis, versorgt und geschützt zu werden, u. a. durch das Basteln von Stoffmäusen und die Inszenierung von mit dem Gruppenthema verbundenen Szenen handelnd dargestellt und thematisiert werden (vgl. Clos 1991, 51–78).

Auch für Clos ist es wichtig, Illusion zu ermöglichen, die durch die Erfahrung mit guten Objekten langsam zur Desillusionierung geführt werden kann, zur Aufgabe von Größenphantasien und zur Versöhnung mit der Realität und damit auch zum Lernen führt (vgl. Clos 1991, 71).

Diesen von PädagogInnen gestalteten Prozess der respektvollen Aufnahme von fragmentierten Symbolisierungsversuchen der Kinder, die im geschützten Raum des gemeinsamen Spiels symbolisch weiterentwickelt werden und dadurch Sinn und eine entlastende Bedeutung erlangen, beschreibt Finger-Trescher folgendermaßen:

„Auf misslungene Versuche der Symbolisierung zuzugehen wie auf etwas Fremdes, etwas ganz Fremdes, dem mit Neugier, Achtung und Interesse zu begegnen ist, gleicht einem Prozess entlastender Ent-Fremdung und De-Stabilisierung auf der einen und des gemeinsamen Kennen- und Verstehen-Lernens auf der anderen Seite“ (Finger-Trescher 2006, 160).

Exemplarische Fallbeispiele von LehrerInnen, die psychoanalytisch-pädagogisch arbeiten, zeigen in beeindruckender und berührender Weise, wie Kinder, deren Symbolisierungs- und Spielfähigkeit durch mangelnde Zuwendung und Vernachlässigung massiv eingeschränkt wurde, über spielerische Interaktionsformen in der Entwicklung ihrer Symbolisierungsfähigkeit unterstützt werden können (vgl. dazu Clos 1991, Heinemann 1997, Trescher 1993, Figdor 2006). Die Grenzen der psychoanalytisch-pädagogischen Arbeit liegen vermutlich dort, wo Übergangsräume durch massive Traumatisierungen gänzlich zerstört wurden und dadurch die Fähigkeit der symbolischen Bearbeitung im pädagogischen Kontext nicht möglich werden kann.

4.2.2 Die Schule als triangulierender Erfahrungsraum

Wie in Kapitel 3.8 ausgeführt, kommt dem Vater oder einer (männlichen) Bezugsperson die wichtige Funktion zu, den Ablösungsprozess des Kindes aus der dyadischen Beziehung mit der Mutter zu unterstützen. Mangelnde symbolische und reale Präsenz eines „Dritten“ wurde in einen engen Zusammenhang mit gescheiterten Ablöseprozessen, mangelnder Symbolisierungsfähigkeit, den damit verbundenen Schwierigkeiten der kognitiven und psychischen Entwicklung und der Ausbildung von aggressivem Verhalten gestellt.

Dem zunehmenden gesellschaftlichen und individuellen Bewusstsein der elementaren Wichtigkeit des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes steht die Tendenz gegenüber, dass immer mehr Kinder bei alleinerziehenden Eltern, in den meisten Fällen bei alleinerziehenden Müttern oder in Patchworkfamilien aufwachsen. Aber auch in „intakten“ Familien ist durch soziokulturelle Veränderungen (Aufweichen der Generationenschanke, mangelnde Konfliktbereitschaft etc.) die Präsenz eines strukturbildenden väterlichen Prinzips nicht selbstverständlich (vgl. Trescher, Finger-Trescher 1992, Ahrbeck 1997).

Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht kommt PädagogInnen in diesem Zusammenhang die wichtige Rolle zu, die Position des Dritten (abseits der Beziehung des Kindes zu den Eltern) zu übernehmen und dadurch die Entwicklung der Triangulierung zu unterstützen. Mangelnde Triangulierung und Symbolisierungsfähigkeit kann sich im schulischen Kontext durch aggressives und unruhiges Verhalten ausdrücken, welches in engem Zusammenhang

mit auftretenden Lernstörungen steht, wobei sich beide Phänomene gegenseitig verstärken können.

Das pädagogische Beziehungsangebot erfasst sowohl dyadische als auch triadische Komponenten. Für Katzenbach (2008) stellt sich in diesem Zusammenhang für die pädagogische Arbeit besonders mit lernschwachen Kindern die schwierige Aufgabe, Leistungsanforderungen so auszutarieren, dass Kinder LehrerInnen nicht als überfordernde „StressorInnen“, sondern als „haltende Dritte“ erleben, wobei für ihn die haltende Funktion und die dabei entstehende „dyadische Nähe“ die Gefahr einer Entwicklungshemmung beinhaltet (Katzenbach 2008, 77).

So wie Kinder für ihre psychische und kognitive Entwicklung sowohl die Erfahrung der frühen Geborgenheit in der Dyade als auch das triangulierende väterliche Prinzip des Auswegs aus der Verbundenheit mit der Mutter brauchen, sind auch im pädagogischen Kontext sowohl stützende und haltgebende als auch Grenzen setzende und konfrontierende Erfahrungen mit konfliktbereiten PädagogInnen für die psychische Weiterentwicklung notwendig (vgl. Ahrbeck 2000, 116). Der Rahmen erfüllt demnach sowohl dyadische (haltende im Sinne von Holding nach Winnicott) als auch Grenzen setzende triadische Funktionen.

Gerspach (1998) versteht die triadische Struktur des Rahmens bzw. den Kampf um den Rahmen als „Teil des pädagogischen Beziehungsgeschehens“, in dem der Rahmen nicht vorgegeben, sondern hergestellt werden muss. Das Austesten der Grenzen betrachtet er als Beziehungsangebot, das die Suche nach einer verlässlichen „(Beziehungs)-Antwort“ beinhaltet (Gerspach 1998, 160).

Um den „Unterrichtgegenstand beziehungs-dynamisch als Drittes in die Zweierbeziehung“ einführen zu können, ist für Gerspach die Erfahrung der SchülerInnen, sich von der Lehrerin/dem Lehrer gehalten zu fühlen, notwendig. Das triangulierende Moment in der Pädagogik umfasst für ihn notwendigerweise Beziehungs- und Erziehungsarbeit (vgl. Gerspach, 1998, 161 f.).

Neben dem Dialog zwischen LehrerIn und SchülerIn betrachtet er ein „Wissen über die eigene Rolle als Dritter und die Bedeutung des intermediären Raumes zwischen sich und dem Kind [und] die Fähigkeit zur Strukturierung des pädagogischen Rahmens als wichtige Elemente für den Aufbau eines fördernden Dialogs“ (Gerspach (1998, 163). In der Rolle des Dritten müssen PädagogInnen laut Hirblinger dementsprechend einen äußeren Rahmen schaffen, in dem in einer stabilen Beziehung konflikthafte Auseinandersetzungen mit der Realität, die auch ein „Nein“ beinhalten, möglich werden, die zu einem Loslassen von

Größenphantasien, zu einer zunehmenden Akzeptanz des Gefühls des „... Getrennt-Seins trotz und innerhalb des Gefühls der Verbundenheit ...“ (Hirblinger 2000, 125) führen.

LehrerInnen übernehmen in der Beziehungsarbeit für Kinder ähnlich dem Vater in der Familie die Rolle des Dritten. Unter ungünstigen Entwicklungsbedingungen, d. h. wenn das Kind eine triangulierende Erfahrung nicht in ausreichendem Maß integrieren konnte, werden vom Kind vorzugsweise dyadische, haltende Beziehungskonstellationen hergestellt. Dies bedeutet jedoch, dass der von LehrerInnen etablierte Rahmen nicht integriert werden kann und ein Sich-Einlassen auf den Unterrichtsgegenstand nicht oder nur im Zweierkontakt möglich ist (vgl. Gerspach 1998, 129). Im Beziehungsprozess mit „schwierigen“ Kindern muss der Lehrer/die Lehrerin für sie daher zuerst „die erste Mutter repräsentieren, dann im Fortgang der sich stabilisierenden Beziehung die zweite Mutter sein, bis er schließlich unter günstigen Vorzeichen der Vater sein darf, dem auch Forderungen an soziale und kognitive Leistungen zugestanden wird“ (Gerspach 1998, 129).

4.2.2.1 Triangulierende Erfahrungen in der Gruppe der MitschülerInnen

Durch die soziokulturellen Veränderungen der letzten Jahrzehnte hat sich in vielen Familien die Familienstruktur maßgeblich verändert. Immer mehr Kinder wachsen als Einzelkinder oft nur mit einem Elternteil bzw. ohne Erfahrungen mit Geschwistern auf. So wird nach Rauh die Mutter-Vater-Kind-Triade meist erst mit Eintritt in den Kindergarten und später in die Volksschule um neue Beziehungs- und Gruppenerfahrungen erweitert. Neben der Gruppenerfahrung in der Kernfamilie bilden die Kindergartengruppe und die Schulklasse wesentliche kontinuierliche Gruppenerfahrungen, die über die ursprüngliche Erfahrung in der Familie hinausführen und unvollständige Ablöseprozesse unterstützen können (vgl. Rauh 2003, 77–81).

Nach Rauh stellt sich die „Aufgabe der Triangulierung auf jedem erworbenen Struktur- und Bindungsniveau auf ihre spezifische Weise neu“ (Rauh 2003, 85). Er betrachtet die Klassensituation mit ihren Beteiligten als „erweiterte triadische Konstellation“ (vgl. ebd., 86). Für Kinder mit frühen Bindungs- und Beziehungsstörungen bietet sich nach Rauh durch die Interaktion im „triangulären Raum“ der Klasse die Chance, dass sie mit professioneller Unterstützung differenzierende und strukturbildende trianguläre Erfahrungen nachholen können, allerdings unter der Voraussetzung, dass die „Diskrepanz zwischen den schon gebildeten Repräsentanzen und den Interaktionserfordernissen nicht zu groß ist“ (vgl. ebd.,

86 f.). Für Kinder mit defizitären Triangulierungserfahrungen ist die Lehrerin/der Lehrer als dritte, schützende und versagende Instanz notwendig, um die triadische Struktur der Gruppenbeziehung aufrechtzuerhalten, um eine „Herauslösung aus hemmenden fusionären, aber auch hemmend antisozialen und regressiven Tendenzen“ zu ermöglichen (vgl. ebd., 89). Für Kinder, die ihre inneren Konflikte in aggressivem Verhalten äußern, scheint besonders in der Volksschule die Interaktion in der Gruppe eine Überforderung darzustellen. Mangelhaft ausgebildete Selbst- und Objektrepräsentanzen fördern in neuen, bedrohlich erlebten Situationen eher regressiv dyadische Bedürfnisse, deren Befriedigung die Gruppe im Weg steht. Andererseits stellt in der Schule die Gruppe einen realen Faktor dar, dessen Existenz weder von PädagogInnen noch von den betroffenen Kindern ausgeklammert werden kann. Inwiefern die Gruppe als triangulärer Erfahrungsraum von aggressiven Kindern zunehmend genutzt werden kann, um Trennungsängste, ambivalente Bedürfnisse nach Geborgenheit und Unabhängigkeit strukturbildend zu integrieren und die Erfahrung zu machen, in Anwesenheit der Gruppe alleine zu sein, hängt wesentlich von der Containerfunktion der PädagogInnen und ihrer triangulierenden Kompetenz in der Arbeit mit der Gruppe ab.

4.3 Szenisches Verstehen reproduzierter Erfahrungen

Der Begriff des szenischen Verstehens wurde von Lorenzer 1970 in seinem Werk „Sprachzerstörung und Rekonstruktion“ geprägt und von Leber und Trescher für die psychoanalytisch-pädagogische Arbeit weiterentwickelt und modifiziert.

Nach Lorenzer schreiben sich frühe Interaktionserfahrungen in Form von „Erinnerungsspuren“ im Unbewussten ein; sie sind „geronnene Interaktionsformeln“ (vgl. Lorenzer 1983, 17 f.). Ins Bewusstsein gelangen diese Erinnerungsspuren über die Sprache. „Sprache leistet das Bewusstmachen des Unbewussten; Bewusstwerden ist das ‚zur Sprache-Kommen‘ der einsomatisierten Verhaltensentwürfe; Verdrängung ist die Abtrennung von Sprache“ (ebd., 19).

Verdrängte Interaktionsformen bewahren trotz ihrer Desymbolisierung ihre „lebenspraktische Virulenz“, sie springen auf „situative Reize“ hin an und werden in unbewusstem Handeln in Form von „Szenen“, die sich aus Transformationen der Erinnerungsspuren bilden, in einer nicht sprachlichen Form wiederholt (vgl. ebd., 29). Mithilfe der Deutung des Psychoanalytikers soll im therapeutischen Setting eine Verbindung zwischen dem aktuellen szenischen Geschehen und der Situation in der Vergangenheit hergestellt und der Sprache (Symbolisierung) zugeführt werden (vgl. ebd., 31).

Während für Lorenzer im therapeutischen Prozess die „Rekonstruktion des Originalvorfalls“ im Zentrum steht, geht es im pädagogischen Kontext um die „Neukonstruktion der erlebten Wirklichkeit“ im aktuellen Beziehungskontext (Gerspach 1998, 139 f.)

So beschreibt Leber (1988) die unbewusst gestalteten Szenen, in die Kinder PädagogInnen verstricken, als Reinszenierungen erlebter Szenen mit den primären Bezugspersonen, in

„denen der Erwachsene nicht in der Lage war, wirklich präsent, aufgeschlossen und verfügbar für das Kind zu sein. Was für das Kind in der frühen Beziehung nicht oder nur schwer zu ertragen war, bleibt aus der Benennung und damit aus der Selbstreflexion und so auch aus dem Selbstverständnis ausgeschlossen, geht aber gerade deshalb in jede neue Beziehung ein. Anderen gegenüber wird das Kindheitsdrama immer wieder inszeniert, und zwar so, als ob jene belastenden Erlebnisse und Konflikte der Kindheit noch bevorstünden, als ob sie vermeidbar wären oder als ob sie durch besonders befriedigende und glückliche Situationen mit neuen Bezugspersonen jetzt noch ersetzt werden könnten“ (Leber 1988, 54).

Szenisches Verstehen beschreibt demnach ein Verständnis dieser Szenen als Wiederholung früher misslungener Beziehungserfahrungen, die keinen Zugang zur Symbolisierung und zur Sprache gefunden haben oder der Sprache wieder entzogen wurden und deshalb (meist in aggressiver Form) handelnd ausgedrückt werden.

Frühe traumatische Beziehungserfahrungen mit den primären Bezugspersonen werden in der Beziehung mit neuen Bezugspersonen (z. B. mit LehrerInnen) wiederbelebt und mit ihnen als StellvertreterInnen im Übertragungsgeschehen aktualisiert. Die mit den ursprünglichen Erfahrungen verbundenen Gefühle werden abgewehrt und in nicht sprachlicher (desymbolisierter) Form in Szene gesetzt. Massive Störungen des Beziehungsgeschehens in der Zeit vor der Einführung der Sprache führen jedoch nur zu einer Ausbildung von Pseudosymbolen, d. h. durch frühe unzureichende Bedürfnisbefriedigung und Affektabstimmung wird der Symbolisierungsprozess schon vor der Einführung der Sprache behindert und es werden nur „schemenhafte Vorläufer symbolischer Strukturen“ gebildet (Gerspach 1998, 141 f.).

„Durch ihre primäre Sprachlosigkeit werden die frühen Entbehrungen im Zuge des Wiederholungszwangs weitaus dramatischer agiert. Anders als bei desymbolisierten Erfahrungen liegt in diesem Fall keine verdrängte Erinnerung vor, die sich ins Bewusstsein zurückholen ließe“ (Gerspach 1998, 144).

Szenische Auslösereize evozieren in beiden Fällen „Erinnerungsspuren“, die meist aggressiv im Übertragungsgeschehen in „konflikttypischen Szenen“ kommuniziert werden und beim Gegenüber im Rahmen des Gegenübertragungsgeschehens zu konkordanten und komplementären Identifizierungen (vgl. Kapitel 4.2) führen. Im Idealfall kann die Lehrerin/der Lehrer über Reflexion ihrer/seiner Gegenübertragungsgefühle Zugang zum

Erleben des Kindes erlangen; sie/er agiert nicht unbewusst mit, und ihre/seine „bewusste Teilhabe“ an den szenischen Darstellungen des Kindes kann zum szenischen Verstehen, zum Erfassen des subjektiven Sinns dieser „Erzählung“ führen.

Als Voraussetzung für die reflektierte Erfassung der Bedeutung von Szenen im pädagogischen Handlungskontext formuliert Trescher (1985) einander ergänzende methodische Zugänge, nämlich logisches Verstehen des Verhaltens bzw. des Interaktionsverlaufs, psychologisches Verstehen der Persönlichkeitsstruktur der Schülerin/des Schülers, ein Verständnis der Übertragungssituation der Schülerin/des Schülers aufgrund ihrer/seiner Vorgeschichte und die Reflexion von Gegenübertragungsgefühlen der Pädagogin/des Pädagogen. Aus diesem komplexen Wissen und dem daraus abgeleiteten Reflexionsprozess kann laut Trescher ein Bild des szenischen Zusammenspiels von PädagogIn und SchülerIn entworfen werden, das zur Erweiterung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Pädagogin/des Pädagogen beiträgt und damit einer unbewussten Reproduktion ursprünglicher Erfahrungen und unbewusster Erwartungen entgegenwirkt (Trescher 1985, 141 f.).

4.3.1 Abstinenz: Zwischen kontrolliertem Mitagieren und reflexiver Beziehungsgestaltung

Wenn Kinder (oder Gruppen von Kindern) PädagogInnen in sich wiederholende Szenen verstricken, in denen sie unbewusst frühere Erfahrungen mit ihren Bezugspersonen reinszenieren, werden beim Gegenüber heftige Affekte evoziert, denen sich die Pädagogin/der Pädagoge durch Rückzug auf ihre/seine Rolle entziehen kann, die sie/ihn zum Mitagieren verführen können oder die sie/er auch professionell für die Beziehungsarbeit nutzen kann.

Nach Trescher (1985) erfordert die Erfassung der subjektiven Bedeutung der vom Kind unbewusst produzierten konflikttypischen Szenen von PädagogInnen die Fähigkeit zur „teilnehmenden Beobachtung“. Die Pädagogin/der Pädagoge muss sowohl das reale Geschehen als auch die dadurch bei ihr/ihm ausgelösten Gefühle wahrnehmen, an der Szene *teilhaben* und trotzdem eine innere Distanz zu seinen/ihren Gegenübertragungsgefühlen gewinnen, um das gemeinsame Beziehungsgeschehen reflektieren zu können. Erst durch die Reflexion der bei ihr/ihm ausgelösten Emotionen und der eigenen unbewussten Wünsche, Ängste etc. kann die Pädagogin/der Pädagoge ein Verständnis der unbewussten Themen des Kindes (oder der Gruppe) erlangen und sie zunehmend der Symbolisierung und Sprache zuführen (vgl. Trescher 1985, 184).

Erschwert wird der Verstehensprozess im pädagogischen Feld dadurch, dass PädagogInnen durch Übertragung und Gegenübertragung im Beziehungsgeschehen immer auch mit eigenen unbewussten und unbearbeiteten Themen aus ihrer Lebensgeschichte konfrontiert werden. So formuliert Hirblinger in Bezug auf Bernfeld, „dass der Erzieher immer mit ‚zwei Kindern‘ zu tun hat: mit dem Kind *in* ihm und dem Kind *vor* ihm“ (Hirblinger 2001, 130 f.). Gerade in aggressiven Auseinandersetzungen und in Szenen, die einen „Rollentausch“ im Sinne einer konkordanten Identifizierung provozieren, können in PädagogInnen Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit geweckt werden, die unbewusste Themen der eigenen Kindheit berühren. Damit verbundene unbewusste Kränkungen aufseiten der PädagogInnen können einerseits die Identifizierung konflikttypischer Szenen verhindern und andererseits den unmittelbaren Reflexionsprozess der PädagogInnen stören (vgl. Hirblinger 2001, 130 f.). Können die Einflüsse eigener lebensgeschichtlicher Themen nicht im Rahmen einer Supervision geklärt werden, besteht die Gefahr, dass affektiv belastende Situationen bei PädagogInnen zu einer Rollenabwehr (durch Rückzug auf das Setting) oder zu Rollenidentifikation und damit zu einer Verschärfung des Konfliktpotenzials aufseiten der SchülerInnen führen (vgl. Hirblinger 2001, 136).

Die Kunst, sich einerseits affektiv auf konflikttypische Szenen und das Übertragungsgeschehen, also auf die Beziehung einzulassen, um den subjektiven Sinn dieser Szenen zu erfassen und andererseits Distanz zu bewahren, um das eigene affektive Erleben reflektieren zu können, erfordert von PädagogInnen somit ein hohes Maß an Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person und ein psychoanalytisches Basiswissen, um die Dynamik von Übertragung, Projektion und Reinszenierung traumatischer Erfahrungen verstehen zu können. Szenisches Verstehen ist dementsprechend an Selbstreflexion und das Erkennen des affektiven Eigenanteils von PädagogInnen am Beziehungsgeschehen gebunden. Selbstreflexion erlaubt einen Umgang mit der Wiederbelebung eigener traumatischer Erfahrungen, denn wie Gerspach formuliert: „Begegnung mit Krise ‚draußen‘ bedeutet immer Begegnung mit Krise ‚drinnen‘“ (Gerspach 1998, 67).

Selbstreflexion erlaubt nach Heinemann ein „Verstehen der inneren Bilder des Kindes“ (Heinemann 1997, 43) und fördert den professionellen Umgang mit Übertragung und Gegenübertragung und mit dem daraus abgeleiteten psychoanalytisch-pädagogisch motivierten Antworten im Rahmen eines „fördernden Dialogs“ (Leber 1988).

4.4 *Der fördernde Dialog*

Szenisches Verstehen findet seine logische Fortsetzung in der Aufnahme eines Dialogs zwischen PädagogIn und Kind.

Der dialogische Prozess wird für Reiser schon in der unbewussten Reinszenierung früher Erfahrungen und innerer Konflikte im Übertragungsgeschehen eingeleitet, indem das Kind unbewusst seine unerfüllten Bedürfnisse nach Geborgenheit und Vertrauen szenisch formuliert (vgl. Reiser 1988, 34). Der so begonnene Dialog wird aufseiten des Kindes von der Erwartung einer Antwort des Gegenübers geleitet (vgl. Leber 1988, 53).

Diese Antwort besteht für Leber wiederum aus dem, was die Pädagogin/der Pädagoge in Rahmen des Übertragungsgeschehens vom Kind (oder der Gruppe) verstanden hat und erfüllt sowohl eine haltende, Anteil nehmende Funktion als auch eine angemessene Konfrontation mit dem unbewusst formulierten Themen des Kindes (oder der Gruppe) auf einer symbolischen oder verbalen Ebene, die den Kindern ein Stück Realität „zumutet“ (vgl. Leber 1988, 56). Unter Zumutung versteht Leber eine den Bedürfnissen des Kindes angemessene „Deutung“, in der eine Antwort formuliert wird, die das Kind nicht überfordert und die es für seine Problemlösung verwenden kann (vgl. Leber 1988, 56).

Heinemann (1997) verbindet die Konzepte des szenischen Verstehens und des fördernden Dialogs mit wesentlichen Aspekten aus der Theorie Winnicotts und beschreibt die Anwendung ihres erweiterten Konzepts auch in der Gruppenarbeit in Schulklassen. Im Unterschied zur therapeutischen Situation, in der die Deutung ein wesentliches Moment darstellt, betont sie die Relevanz des „nicht genetischen Deutens“ für den pädagogischen Dialog. Nicht genetisches Deuten bedeutet, dass der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit auf die aktuelle Beziehungsdynamik gerichtet ist und nicht auf die lebensgeschichtliche Genese der Verhaltensstörung, also nicht auf die Rekonstruktion des Originalvorfalls. Weitere Antworten liegen für Heinemann in der Übernahme von Hilfs-Ich-Funktionen, in der angemessenen Konfrontation mit der Realität durch Versagungen, in der Bereitstellung von Möglichkeiten zur Wiedergutmachung und in der Initiierung von symbolischer Konfliktverarbeitung durch spielerische Elemente (vgl. Heinemann 1997, 49 f. sowie Kapitel 4.2.1 in dieser Arbeit).

Besonders aggressive Kinder inszenieren immer wieder Szenen, in denen sie Strafpulse beim Gegenüber auslösen, denen Heinemann mit der Bereitstellung von Möglichkeiten zur Wiedergutmachung (vgl. auch Winnicott 1984, 176–186) begegnet. Die Gelegenheit, den angerichteten Schaden wieder gut machen zu können, verhindert bei Kindern mit frühen

Mangelerfahrungen die Provokation von tiefen Ohnmachtsängsten durch Strafen, bietet den TäterInnen Entlastung von Schuldgefühlen und den Opfern die Möglichkeit, Gefühle der Hilflosigkeit zu bewältigen (vgl. Heinemann 1997, 51).

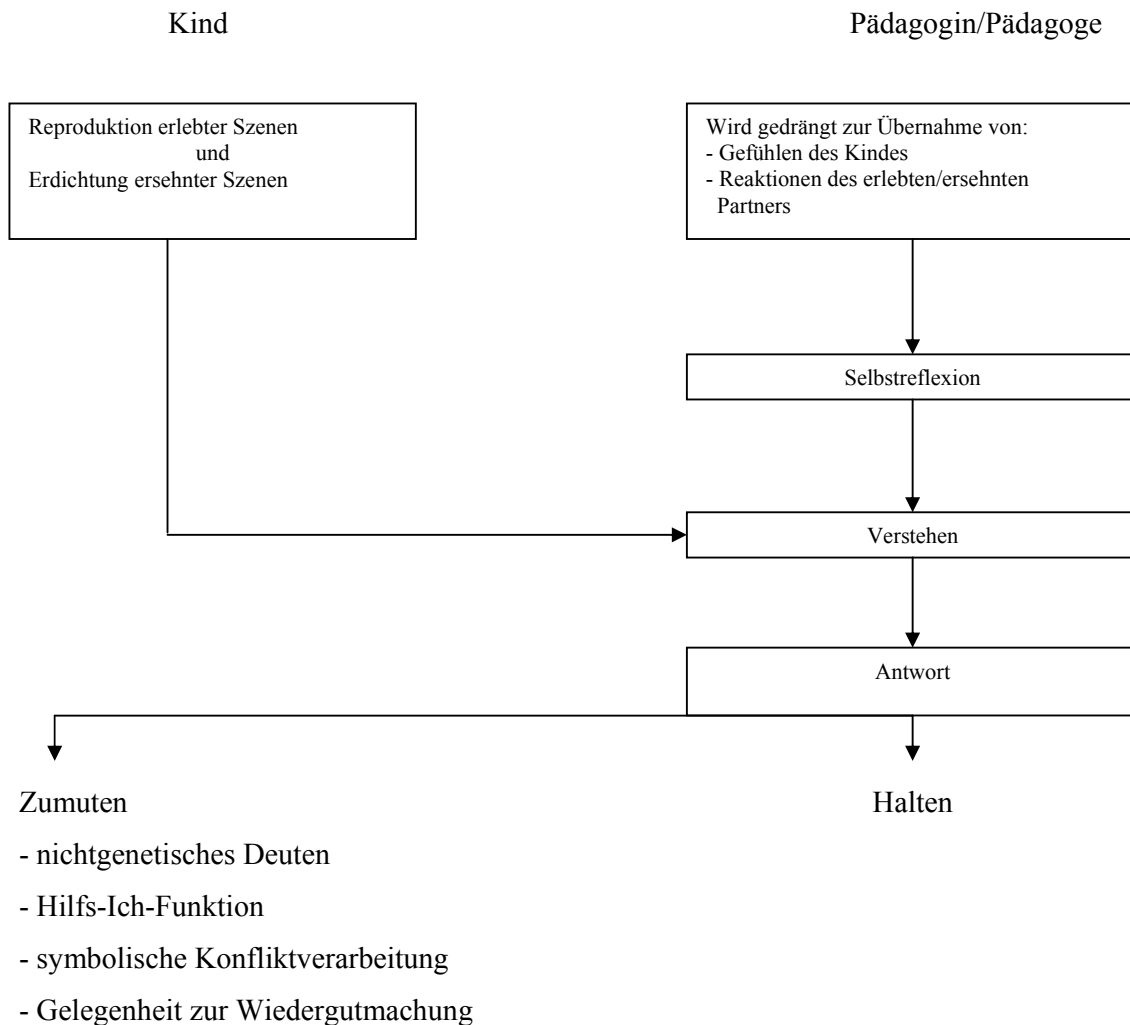


Abbildung: Szenisches Verstehen und fördernder Dialog nach Heinemann (1997, 42)

Szenisches Verstehen und fördernder Dialog stellen nicht nur in der Zweierbeziehung mit der Pädagogin/dem Pädagogen hilfreiche Instrumente der Beziehungsarbeit dar, sie sind auch und besonders in der Arbeit mit Gruppen von Bedeutung.

Für die pädagogische Arbeit mit Gruppen formuliert Reiser (1988) wesentliche Aspekte, die einen dialogischen Prozess unterstützen: Entscheidend ist für Reiser die Erfassung des (unbewussten) Themas, das die Gruppe verbindet und das begleitet von einem kollektiven Übertragungsgeschehen in Bezug auf die Pädagogin/den Pädagogen als unvollendet

gestaltetes Thema inszeniert wird. Das unbewusste Konfliktthema einer Gruppe äußert sich nach Reiser meist in Form einer Störung des Unterrichtsgeschehens, z. B. in Form von Kommunikationsverweigerung. Ziel der Bearbeitung ist es, das Konfliktthema aus dem Wiederholungszwang zu befreien, indem die Pädagogin/der Pädagoge sinnlich-symbolische Gestaltungsmöglichkeiten anbietet, damit die Kinder ihre innere Realität symbolisch zum Ausdruck bringen können. Die Pädagogin/der Pädagoge tritt dabei als VermittlerIn der Realität auf, indem sie/er einerseits präsent ist, sich reflektierend auf das Übertragungsgeschehen einlässt und die Verantwortung für einen strukturierenden, Aggression hemmenden Rahmen übernimmt, wobei das Geschehen so gesteuert werden muss, dass Reizüberflutungen durch auftauchende Affekte vermieden werden (vgl. Reiser 1988, 192–196). Unbewusste, die Gruppe belastende Themen müssen in der Folge nicht mehr (störend, aggressiv) ausagiert werden, sondern können zunehmend symbolisch verarbeitet und integriert werden. Voraussetzung dafür ist eine Halt bietende Vertrauensbasis und eine Grenzen garantierende, strukturierende Haltung der Pädagogin/des Pädagogen im Sinne eines fördernden Dialogs.

4.4.1 Fordern und Zumuten: Grenzen und Struktur

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, steht das psychoanalytisch-pädagogische Verständnis, das aggressive Inszenierungen als Ausdruck lebensgeschichtlicher Mangelerfahrungen und verinnerlichter pathologischer Beziehungserfahrungen betrachtet, in engem Zusammenhang mit einer pädagogischen Haltung, die neben Schutz und Geborgenheit auch Struktur und Grenzen anbietet und einfordert: einerseits durch Halt und Sicherheit bietende Rahmenbedingungen, andererseits durch Interventionen, die der Konfrontation mit der Realität dienen. Schon Winnicott (1971) verweist darauf, dass für die psychische Entwicklung des Kindes eine ausreichend gute Umwelt nicht nur Halt und Geborgenheit, sondern auch angemessene Frustrationen und Grenzziehungen zur Verfügung stellen muss, damit das Kind sich selbst und die Objekte der Außenwelt als voneinander getrennte Individuen mit eigenen Rechten und Bedürfnissen erleben lernen und eine realistische Vorstellung von sich selbst und den äußeren Objekten entwickeln kann.

Entwicklung, Reifung und Differenzierung erfolgen nach Winnicott im Zusammenhang mit Enttäuschung und Grenzziehung von außen und der aggressiven Reaktion des Kindes auf die Enttäuschungen des primären Objekts, das diese Enttäuschungen „überleben“ bzw.

„aushalten“ muss. Wachstums- und Lernprozesse sind nach Winnicott demnach nicht harmonische Prozesse, sondern notwendigerweise auch konfliktträchtige Auseinandersetzungen mit äußeren (und eigenen) Grenzen.

Nach Ahrbeck (2000) sind für die Auseinandersetzung mit den ödipalen Themen von Ablösung, Konkurrenz und Rivalität Beziehungsangebote notwendig, die sowohl die Bedürfnisse nach Schutz und Spiegelung als auch nach konflikthafter Auseinandersetzung und Grenzsetzungen erfüllen. Die Entstehung von Aggression und Gewalt betrachtet Ahrbeck (1997) auch in engem Zusammenhang mit Erziehungsprozessen, in denen Grenzsetzungen vermieden werden, insbesondere im Lauf entwicklungspsychologischer Prozesse, „die mit der Bewältigung von Aggressivität und Destruktivität zu tun haben“ (Ahrbeck 1997, 30). Mangelnde Konfliktfähigkeit und die Vermeidung von Grenzsetzungen aufseiten der PädagoInnen können folglich aggressives Verhalten zusätzlich anheizen und zu eskalierenden Situationen beitragen.

Für die Bewältigung aggressiver Impulse und Phantasien skizziert Ahrbeck folgende Entwicklungsnotwendigkeiten: die Überwindung von Spaltungsprozessen, den Abbau von Größenphantasien und die Entwicklung reifer Über-Ich-Strukturen (vgl. ebd., 30 f.).

Für die *Überwindung von Spaltungsprozessen* und die Integration „guter“ und „böser“ innerer Bilder von Objekten zu einer Objektrepräsentanz benötigen Kinder demnach die Auseinandersetzung mit Erwachsenen, die sich aggressiven Gefühlen von Kindern nicht durch die Vermeidung von Grenzsetzungen entziehen und dem Kind neben befriedigenden auch frustrierende Erfahrungen zumuten. „Es benötigt eine solche Erfahrung, um zu erleben, dass Enttäuschungen und aggressive Wünsche neben befriedigenden Erlebnissen bestehen und ohne Schaden auf eine Person gerichtet sein können“ (Ahrbeck 1997, 31). Für die Integration libidinöser und aggressiver Aspekte und die Ausbildung einheitlicher Objekt- und Selbstrepräsentanzen ist demnach die Auseinandersetzung mit konfliktbereiten Erwachsenen notwendig. Aggressives Verhalten, das nicht auf ein begrenztes Gegenüber stößt, wird laut Ahrbeck entweder weiter gesteigert, um eine entsprechende Antwort zu erfahren, oder das Kind erschrickt über die eigene destruktive Potenz und zieht sich zurück (vgl. Ahrbeck 1997, 31).

Ahrbeck betrachtet im Unterschied zu Kohut narzisstische Beeinträchtigungen nicht nur im Zusammenhang mit frühen Kränkungen, sondern auch mit mangelnden präödipalen und ödipalen Erfahrungen rund um die Themen von Ablösung, Konkurrenz und Rivalität. Fehlen in diesen Entwicklungsprozessen emotional verfügbare und konfliktbereite Erwachsene, bleibt das Kind seinen Größenphantasien verhaftet und kann keine realistische Einschätzung

von sich und seinen Möglichkeiten und Grenzen erfahren, die zu einem *Abbau von Größenphantasien* führen (Ahrbeck 1997, 32 u. 73 f.). „Kinder, Jugendliche und Erwachsenen, die ihre narzisstischen Größenphantasien nicht abbauen konnten und über ein unrealistisch hohes Ich-Ideal verfügen, sind stark auf äußere Gratifikation zur Bestätigung ihres Selbstwertes angewiesen“ (Ahrbeck 1997, 32). Aggression dient dann der Aufrechterhaltung ihres labilen narzisstischen Gleichgewichts und der Kompensation der Selbstwertproblematik durch frühe Kränkungen.

Durch die Vermeidung ödipaler Konflikte wird auch die Entwicklung *reifer Über-Ich-Strukturen* verhindert. Ein Kind

„... kann sich mit seinen libidinösen Wünschen und aggressiven Impulsen nur dann wirklich auseinandersetzen, wenn es auf ein Gegenüber trifft, das sowohl eindeutig Grenzen zieht als auch wohlwollend und verständnisvoll mit den kindlichen Gefühlsäußerungen umzugehen vermag“ (Ahrbeck 1997, 33).

Ungenügende Identifizierungsmöglichkeiten mit den Eltern hemmen die Ausbildung einer regulierenden Gewissensinstanz, wodurch der Umgang mit aggressiven Impulsen erschwert wird (vgl. Ahrbeck 1997, 33).

Als eine Voraussetzung dafür, dass Eltern, aber auch PädagogInnen die für die kindliche Entwicklung notwendigen Grenzen ziehen können, erachtet Ahrbeck die Anerkennung von Generationsunterschieden. Dies verlangt von den Erwachsenen eine Auseinandersetzung mit den eigenen Werten, den eigenen Eltern, dem Verlust von Jugendlichkeit und den eigenen Aggressionen und Schuldgefühlen im Machtgefälle zwischen Älteren und Jüngeren (vgl. Ahrbeck 1997, 34 f.).

Die Vermeidung von Konfrontation und Grenzziehung bewirkt für Ahrbeck (1997, 54) ein Evozieren unbewusster Ängste vor der eigenen zerstörerischen Kraft und eine Steigerung von Schuldgefühlen. Ein deklarerter Standpunkt und klare Grenzen verdeutlichen jedoch besonders in eskalierenden Situationen, dass die Pädagogin/der Pädagoge selbst nicht von Angst und Aggression überflutet wird. Sie/er erhält dadurch das Beziehungsangebot aufrecht und kann weiterhin als Identifizierungsobjekt genutzt werden.

Auch in der Konfrontation mit latenten Größenphantasien der Kinder ist es einerseits notwendig, die große Bedürftigkeit und Selbstwertproblematik dahinter zu verstehen und gleichzeitig weder entwertend noch idealisierend zu agieren (vgl. Ahrbeck 1997, 54).

Als besonders schwierig beschreibt Ahrbeck (1997, 55) den Umgang mit dem archaisch-straftenden Über-Ich aggressiver Kinder. Durch eine klare Haltung und Benennung von destruktivem Verhalten vermitteln PädagogInnen in diesem Fall ein Beziehungsangebot und

übernehmen stellvertretend die Über-Ich-Funktion. „Infolge der Auseinandersetzung und Identifikation mit dem Erziehenden kann das Kind oder der Jugendliche ein Gewissen entwickeln, das nicht manipulierbar und grausam strafend ist und dennoch kritisch und verzeihend mit Schwächen umgeht“ (Ahrbeck 1997, 55). Er fordert daher eine altersentsprechende Auseinandersetzung mit frustrierenden Erfahrungen und damit eine Auseinandersetzung und Versöhnung mit den Grenzen der eigenen Möglichkeiten, zu fördern und zu begleiten (vgl. Ahrbeck 1997, 79).

Die Gemeinsamkeit aller Konzepte kann in zwei wesentlichen Aspekten zusammengefasst werden. Halt und Geborgenheit und die Konfrontation mit frustrierenden Aspekten der Realität, z. B. in Form von Regeln und Grenzen, sind die beiden wesentlichen pädagogischen Elemente, die ein Kind für seine psychische und kognitive Entwicklung und für den Umgang mit seinen Affekten benötigt.

4.5 Besonderheiten der Umsetzung in die pädagogische Praxis der Volksschule

Die bisherigen Ausführungen beschäftigten sich mit grundsätzlichen Ursachen der Entstehung aggressiver Verhaltensweisen durch frühe Beziehungserfahrungen und ihren Ausdruckformen in der Beziehung mit Lehrerinnen im Rahmen von Übertragungsprozessen. Mögliche Strategien im pädagogischen Umgang mit aggressivem Verhalten wurden allgemein angedacht, wobei auch Bezüge zum Volksschulbereich hergestellt wurden.

Ergänzend zu den beschriebenen Möglichkeiten des Umgangs mit aggressivem Verhalten im Rahmen der Beziehungsarbeit mit Kindern in der Schule, den spezifischen Möglichkeiten des Verstehens, der Bereitstellung von Struktur und Rahmenbedingungen und dem Einfordern von Grenzen stellt sich die Frage, wie das dargestellte Wissen darüber hinaus in der praktischen Arbeit in der Volksschule umgesetzt werden kann.

4.5.1 Wechselbeziehung von Kognition, Emotion und Aggression

Aus dem Wissen darüber, dass kognitive Entwicklung mit emotionalen Entwicklungsprozessen in einem interaktiven Beziehungsgeschehen eng verbunden ist, gilt es für Gerspach (2010), einen Bildungsbegriff zu entwickeln, der

„... emotionale, kognitive und kreative Faktoren nicht auseinanderdividiert ...“ (Gerspach 2010, 233). „Gerade in der Grundschulzeit sind Lernprozesse noch stark von persönlichen Hintergrunderfahrungen gefärbt und daher mit mehr oder weniger heftigen Affekten assoziiert. Der sanfte Übergang zum sachlich-distanzierten Stoff kann nur gelingen, wenn Kinder zur Aufgabe ihrer Impulsivität bereit sind, weil sie sich in ihrem kindlichen *Eigensinn* verstanden fühlen. Wird dieser dagegen als Störung *par excellence* definiert und ‚pädagogisch‘ bekämpft, entsteht die Gefahr einer sich früh chronifizierenden Lern- und Schulunlust, mit depressiven Unterwerfungsgesten hier und aggressiver Verweigerung da“ (Gerspach 2010, 231).

Wie aus den vorangegangenen Kapiteln hervorgeht, sind die Aufgabe von Impulsivität und die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstregulation von Affekten abhängig von frühen emotionalen Erfahrungen von Geborgenheit und Sicherheit mit den primären Bezugspersonen. Aufbauend auf dieser existenziellen Erfahrung und der Erfahrung, sich selbst als getrennt von der primären Bezugsperson und der Welt zu erleben, können sich Symbolisierung und abstraktes Denken entwickeln.

Die kognitiven Möglichkeiten des Kindes müssen demnach in engem Zusammenhang mit den frühen affektiven Erfahrungen mit den primären Bezugspersonen betrachtet werden; dementsprechend sind „Störungen“ der kognitiven Möglichkeiten als Ausdruck eines Defizits früher Entwicklungserfahrungen zu betrachten. Damit in dieser Weise gehemmte Lernprozesse wieder in Gang kommen können, müssen PädagogInnen Beziehungserfahrungen anbieten, die mit den primären Objekten nur in unzureichender Weise gemacht werden konnten.

„Wen Neues erschreckt und wen dieser Schrecken bis zur Handlungsunfähigkeit lähmt, der vermag sich nur dadurch im Gleichgewicht zu halten, dass er sich dem Neuen verweigert“ (Gerspach 2006, 88).

Aggressive Verhaltensweisen (und depressiver Rückzug) stehen insofern in enger Verbindung mit Lernstörungen, als beide auch unter dem Aspekt von Beziehungsstörungen zu betrachten sind. Solange die beschriebenen emotionalen Voraussetzungen für kognitive Leistungen nicht gegeben sind, kann abstraktes Lernen nur bedingt stattfinden. Das Fehlen von Möglichkeiten der Affektregulierung führt dazu, dass Spannungen vorwiegend handelnd in nicht symbolisierter Form ausgedrückt werden. Eine Aufgabe der Pädagogik liegt dementsprechend in der Diagnostik und im Verstehen von Symptomen und deren szenischer Darstellung durch einzelne Kinder (und die Gruppe) und in der Bereitstellung von basalen Beziehungserfahrungen, die der Entwicklung kognitiver Prozesse dienen. Die pädagogische Qualität bemisst sich laut Gerspach dementsprechend nicht nur am Erreichen von allgemein festgelegten Lernzielen, sondern auch an der Erfassung von individuellen inneren Entwicklungsprozessen, die nicht objektiv messbar sind (vgl. Gerspach 2010, 231), aber einen unmittelbaren Einfluss auf das Gelingen oder Nichtgelingen von Lernprozessen haben.

Die Besonderheit psychoanalytischer Pädagogik liegt dementsprechend in der Fokussierung emotionalen Lernens als Bedingung kognitiver Lernprozesse (vgl. Dörr 2010, 203).

4.5.2 Wechselspiel zwischen Lern- und Leistungsanforderungen und aggressiven Verhalten in der Volksschule

Als Ursachen aggressiven Verhaltens können hauptsächlich die im dritten Kapitel beschriebenen frühen Störungen der Beziehung mit den primären Bezugspersonen betrachtet werden, die in engem Zusammenhang mit den sozialen und ökonomischen Verhältnissen der betroffenen Familien stehen. Wie im zweiten Kapitel ausgeführt, hat auch die Schule selbst Einfluss auf die Entstehung von aggressivem Verhalten; insbesondere die strukturellen Bedingungen, in denen das Lernen stattfindet, aber auch die Lehrpersonen selbst, die räumlichen und ökonomischen Ressourcen und die organisatorische Struktur der Schule können Aggressionen provozieren. Im Wechselspiel zwischen familiären und schulischen Bedingungen können diese Faktoren einerseits alternative Erfahrungen anbieten, die entwicklungsfördernd wirken, andererseits aber auch die Probleme benachteiligter Kinder verstärken und aggressives Verhalten fördern.

So verweist Krebs darauf, mit welcher emotionalen Bedeutung sowohl Lehren als auch Lernen einhergeht, dass nämlich „... beim Lehren und Lernen Gefühle der Angst, Aggressivität, der Abhängigkeit und Hilflosigkeit, der Scham und Schuld, der Grandiosität und des Stolzes in kleinerem und größerem Maße zwangsläufig auftreten“ (Krebs 2002, 58). Je instabiler die psychische Struktur und je massiver ihre Ausbildung von kränkenden und unzureichenden Beziehungserfahrungen beeinflusst wurde, umso labiler erscheint die Fähigkeit, Affekte, die mit kognitiven und sozialen Lernprozessen einhergehen, zu kontrollieren bzw. sie angemessen auszudrücken.

In der Entwicklungsphase zwischen dem sechsten und dem zehnten Lebensjahr – der Zeit, in der Kinder die Volksschule besuchen –, erleben alle Kinder laut Muck (1993, 43) Leistung noch nicht als Forderung von außen, sondern als eigenes Bedürfnis. Insbesondere die Phase des Schuleintritts ist von der Erwartung begleitet, nun groß zu sein und damit weniger Angst haben zu müssen, und ebenso mit der Hoffnung auf mehr Freiheit und Unabhängigkeit (vgl. Figdor 2007, 204).

Leistung und Lernen sind in diesem Alter noch eng mit dem Bedürfnis verbunden, den Erwartungen der primären Bezugspersonen zu entsprechen. Gleichzeitig zerstören im

Regelschulsystem strukturelle Bedingungen, wie der Vergleich mit anderen, die Benotung der erbrachten Leistungen und die soziale Einordnung in Gruppen- und Leistungshierarchien, die ursprünglichen Hoffnungen zumindest teilweise und in besonderer Weise bei sozial benachteiligten Kindern (vgl. Muck 1993, 43 f., Figdor 2007, 204).

In der Bewertung seiner Leistung ist ein Volksschulkind nach Muck (1993) nicht nur abhängig von den eigenen Vorstellungen und dem Vergleich mit anderen, sondern auch von der Wertschätzung durch erwachsene Bezugspersonen (Eltern und LehrerInnen), die sich in negativer Form in überhöhten Vorstellungen oder Entwertungen ausdrücken kann. Angemessene Ermutigung hingegen unterstützt die Transformation magisch-phantastischer Vorstellungen in eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (vgl. Muck 1993, 44).

Leistungsschwachen SchülerInnen wird dementsprechend mehr Frustrationstoleranz und Integrationsfähigkeit abverlangt – eine Leistung, die sie aufgrund ihrer instabilen psychischen Situation nur schwer erbringen können, da sie in ihren kognitiven und emotionalen Möglichkeiten blockiert sind.

„Lernen-Können setzt voraus, das eigene Nicht-Wissen zu erkennen und vor allem anzuerkennen. Es bringt einen schmerzlichen Prozess der Desillusionierung in Gang, der nach der Auseinandersetzung mit den eigenen Schattenseiten verlangt“ (Göppel 2003, zit. nach Gerspach 2006, 91). Hat ein Kind aufgrund ungenügend internalisierter Containing-Erfahrung mit den primären Objekten keine Möglichkeiten, diese Irritation auszuhalten, ist seine Fähigkeit, sich auf diesen Prozess des Lernens einzulassen, massiv eingeschränkt (vgl. Gerspach 2006, 91).

„Gerade bei den Kindern mit Lernproblemen kommt es daher darauf an, sich ihnen mit Bedacht zu nähern und sich als das gute und verlässliche – eben das *containende* – Objekt anzubieten, das sie bislang so schmerzlich vermisst haben. Gerade sie müssen wir zunächst emotional ansprechen, damit sie für intelligente Herausforderungen bereit werden. Gerade sie müssen wir zunächst halten, bevor wir ihnen Frustrationen zumuten können“ (Gerspach 2006, 91).

Leistungsversagen provoziert Gefühle von Hilflosigkeit und Scham und kann damit unbewusste Erinnerungen an frühere kränkende Erfahrungen evozieren. Eine mögliche Bewältigung narzisstischer Kränkungen liegt nach Kohut im Festhalten an Größenphantasien und in der Reaktion mit narzisstischer Wut und aggressiven Aktionen.

Die Konfrontation mit der Realität und den Grenzen der eigenen Möglichkeiten ist laut Winnicott zwar eine notwendige Bedingung für Entwicklung, kann jedoch nur im Rahmen einer „haltenden“ Beziehung strukturbildend genutzt werden. In der Schule übernimmt diese Rolle die Lehrperson, die sich als haltendes und containendes Objekt zur Verfügung stellt und

das Kind einer angemessenen Zumutung von frustrierenden Erfahrungen aussetzt, aber im Sinne des „Reizschutzes“ und der „Hilfs-Ich-Funktion“ auch für eine Reduktion frustrierender Erfahrungen sorgt, die sonst zur Reaktivierung früher Gefühle von Hilflosigkeit und Ohnmacht führen könnten, die wiederum mit Projektion und aggressivem Verhalten abgewehrt werden müssten (vgl. Gerspach 2006, 107).

Aggressives Verhalten kann in diesem Zusammenhang auch als Reaktion auf überfordernde Erwartungen und Leistungsanforderungen betrachtet werden, die den emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand und die inneren Konflikte von Kindern nicht berücksichtigen.

4.5.3 Psychoanalytisch-pädagogische Didaktik

Die pädagogische Arbeit in der Volksschule, die von einem psychoanalytisch-pädagogischen Grundverständnis geprägt ist, muss sich an der schulischen Realität und ihren Anforderungen orientieren; gleichzeitig wird sie vom Anspruch begleitet, die Beziehungsebene mit einzelnen SchülerInnen und das Interaktionsgeschehen mit einer Gruppe/Klasse von SchülerInnen zu berücksichtigen. Ziel psychoanalytisch-pädagogischer Arbeit in der Volksschule ist es, mit spezifischen Angeboten Konfliktlösungen in der Klasse zu ermöglichen. Reiser, der erstmals 1972 eine psychoanalytische Didaktik für den Unterricht mit besonderer Betonung des Gruppenaspekts (vgl. Kapitel 4.4) entwickelte, formuliert dies folgendermaßen: „Im Unterricht geht es darum, die dominierenden Motive, die gemeinsame Phantasie der Gruppe in Erfahrung zu bringen, in einer von den Kindern erfassbaren und ertragbaren Form zu thematisieren und Verarbeitungsmöglichkeiten anzubieten“ (Reiser 1975, zit. nach Warzecha 1990, 126). Als weitere Aufgabe der pädagogischen Arbeit betrachtet er den „Aufbau von Symbolisierungsfähigkeit, d. h. die Entwicklung von Sprache (im Sinne Lorenzers)“ (Reiser 1987, 186).

Gelingt es der Pädagogin/dem Pädagogen, das Thema einer Gruppe zu erfassen, liegt der nächste Schritt in der Aufgabe, „symbolische Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten, in die sich das Konfliktthema kleiden kann“ (Reiser 1987, 193). Dies geschieht nach Reiser durch das Anbieten von Lernstoffen, die an unbewusste Themen anschließen. Durch eine sinnlich-symbolische Gestaltung von Konfliktthemen im Rahmen des Unterrichts verringert sich die Übertragungsdynamik in der Beziehung mit der Pädagogin/dem Pädagogen, und die SchülerInnen erlangen Zugang zu ihrer inneren Realität (vgl. Reiser 1987, 193).

Innere (und äußere) Konflikte, die ohne den Zugang zu symbolischen Ausdrucksmöglichkeiten aggressiv ausagiert werden, können so zunehmend einen symbolischen Ausdruck finden und mit Unterstützung der PädagogInnen sukzessive sprachlich ausgedrückt werden.

Neben der persönlichen Präsenz und Teilhabe der Lehrerin/des Lehrers am Gruppengeschehen erscheint sie/er auch als VermittlerIn der Realität, die für die Strukturierung des Settings verantwortlich ist. Diese Aufgabe beinhaltet einerseits die Erarbeitung von klaren Regeln und Grenzen, aber auch eine Ich-stützende Strukturierung z. B. des Tagesablaufs mit ritualisierten Begrüßungs- und Verabschiedungsphasen (vgl. Reiser 1987, 194).

Auch für Neidhardt (1977) ist die didaktisch-methodische Ebene des Unterrichts untrennbar mit der psychodynamischen Ebene verbunden. In den „Szenen des Unterrichts“ vermischen sich für ihn „... die kognitiven und emotionalen Anteile der Interaktion zu einer Einheit“ (Neidhardt 1977, 63). Den in diesen Szenen ausgedrückten innerpsychischen Konflikten der SchülerInnen begegnet Neidhardt mit der Methode des „szenischen Verstehens“. Die Beantwortung dieser Szenen gestaltet er entweder auf der Ebene symbolischer Handlungen oder durch deren versuchsweise Übersetzung in Sprache (vgl. Neidhardt 1977, 65–67). Neidhardt nutzt in seiner psychoanalytisch geprägten pädagogischen Arbeit das Märchenspiel als Möglichkeit, verhaltensauffällige Kinder von ihrer inneren psychischen zur äußeren Realität zu führen (vgl. Warzecha 1990, 128) und im Sinne eines „Sprachunterrichts“ die Symbolisierungsfähigkeit zu unterstützen.

Sowohl für Reiser als auch für Neidhardt ermöglicht die Einführung sinnlich-symbolischer Elemente des Spiels in das Unterrichtsgeschehen die Verbindung von inneren Themen bzw. Gruppenphantasien und Unterrichtsthemen.

Ausgehend von diesen psychoanalytisch-pädagogischen Konzepten ergänzt Warzecha (1990) ein psychoanalytisch-pädagogisch geleitetes Unterrichtskonzept um die Aspekte des künstlerischen Gestaltens im Rahmen des Kunstunterrichts. Für Warzecha bietet besonders der künstlerische Bereich die Möglichkeit, mit Kindern, denen die Sprache nur begrenzt zur Verfügung steht, über „präsentative Symbolik einen Dialog mit der Klasse zu führen“ (vgl. Warzecha 1990, 166). „Jede Art des künstlerischen Schaffens ist eine Möglichkeit sichtbarer Ausdruck innerer seelischer Vorgänge, Ängste, Spannungen, Konflikte können im Produkt festgehalten werden, d. h. aber auch im Gestaltungsvorgang abgegeben werden“ (Warzecha 1990, 166). Über das Produkt (z. B. individuell gestaltete Gespenster) können die Kinder ihre

innere Realität ausdrücken und gleichzeitig in einen sinnlich-symbolischen Dialog mit der Pädagogin treten (vgl. Warzecha 1990, 166).

Das Gemeinsame dieser drei exemplarischen Beispiele psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte liegt in der Bereitstellung eines Settings, das einen stabilen Beziehungsrahmen und die Möglichkeit zur Darstellung und Bewältigung mangelhafter Beziehungserfahrungen so weit wie möglich zur Verfügung stellt. Dies erscheint besonders für früh verwahrloste und traumatisierte Kinder, die ihre Affekte aggressiv kommunizieren, von besonderer Wichtigkeit. Gelingt es schon in der Volksschule, Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Defizite der psychischen Entwicklung und Strukturbildung von auffälligen Kindern wahrgenommen und verstanden werden und Kindern alternative Beziehungserfahrungen angeboten werden, die sie im Sinne ihrer Entwicklung nutzen können, übernimmt die Volksschule damit eine präventive Funktion, die der zukünftigen Verfestigung aggressiver und gewalttätiger Verhaltensmuster entgegenwirkt.

Wesentliche Voraussetzungen, damit LehrerInnen ihre Rolle im psychoanalytisch-pädagogischen Sinn wahrnehmen können, liegen in der dafür nötigen Fachkompetenz, die zum größten Teil durch Zusatzqualifikationen erworben werden muss, und in den dafür notwendigen institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Auf diese Aspekte und die sich daraus ergebenden Forderungen werde ich im nächsten Kapitel ausführlich eingehen.

5 Zur Umsetzung psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte in der Volksschule

Abschließend wird die bisher allgemein dargestellte Relevanz psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte im Umgang mit aggressivem Verhalten unter dem Aspekt der Gewaltprävention in der Volksschule thematisiert. Zusätzlich zu den bereits dargestellten Möglichkeiten des Umgangs mit aggressivem Verhalten, den psychoanalytisch-pädagogischen Methoden des szenischen Verstehens und dem fördernden Dialog mit der Notwendigkeit von Grenzsetzungen werden in diesem Kapitel die für die praktische Arbeit in der Volksschule notwendigen institutionellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen diskutiert, die sich als grundlegend für eine professionelle Beziehungsarbeit mit „aggressiven Kindern“ darstellen.

Neben den bereits ausgeführten innerpsychischen Ursachen für aggressives Verhalten von Kindern in der Schule stellt sich die Frage, inwieweit die institutionellen Bedingungen der Schule selbst an der Entwicklung aggressiver Verhaltensweisen bzw. an der Aktualisierung psychischer Probleme beteiligt sind.

Viele Risikofaktoren, die zu aggressivem Verhalten führen können, sind als Folge von struktureller Gewalt zu sehen, wie Armut, Migration, Stigmatisierung etc. In diesem Zusammenhang weist Gerspach (2009) darauf hin, dass eine vom „gesellschaftlichen Kontext abgeschnittene Beschreibung von Verhaltensstörungen“ viel zu kurz greift und dass man damit riskiert, „dass das einzelne Subjekt für seine Entwicklung zum Störenfried selbst verantwortlich gemacht“ wird (Gerspach 2009, 212). Indem die Psychoanalytische Pädagogik auch eine systemkritische und gesellschaftskritische Position einnimmt, wenn sie die Entstehung von Aggression im komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher sozialer, gesellschaftlicher und institutioneller Faktoren betrachtet, wirkt sie der Gefahr entgegen, dass „Störungen“ einzelnen SymptomträgerInnen zugeschrieben werden.

Störendem, aggressivem Verhalten in der Schule wird vorwiegend entweder mit Disziplinierung, Aussonderung oder mit Präventionsprogrammen begegnet, die auf der Verhaltensebene sozial verträgliches Verhalten einüben. Diese Strategien der Problemlösung zeigen wenig Verständnis für die prinzipielle Sinnhaftigkeit und den kommunikativen Aspekt aggressiver Verhaltensweisen und klammern deren Einbindung in institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen aus. Welche Rolle psychoanalytisch-pädagogische Konzepte diesbezüglich einnehmen könnten und warum deren Umsetzung gerade in der Volksschule von besonderer, langfristiger Bedeutung sein könnte, wird unter Berücksichtigung struktureller und individueller Möglichkeiten und Grenzen abschließend diskutiert.

5.1 Die Schwierigkeiten der Umsetzung psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte in der Volksschule

Vom Standpunkt der Psychoanalytischen Pädagogik als Teil einer psychoanalytisch reflektierenden Sozialwissenschaft aus ist ein methodisches Konzept erforderlich, welches darum bemüht ist, unbewusste Aspekte der Verhaltensweisen sowohl von Kindern/Jugendlichen als auch PädagogInnen in ihrer Beziehungsdynamik zu reflektieren, wobei die „professionell Handelnden“ sich dabei selbst „als Erkenntnisinstrument nutzbar machen“. Durch das psychoanalytische Verstehen der Beziehungsdynamik zwischen PädagogIn und Kind und den daraus abgeleiteten professionellen Handlungskompetenzen ergeben sich neue Erfahrungsmöglichkeiten, die Kinder für ihre Entwicklung nutzen können (vgl. Müller, Krebs, Finger-Trescher 2006, 18).

Dieses Wissen bildet die Grundlage für eine professionelle psychoanalytisch-pädagogische Beziehungsgestaltung, die darauf ausgerichtet ist, hinter sicht- und beobachtbarem Verhalten zu den inneren Motiven Zugang zu bekommen, die ein bestimmtes Verhalten bewirken.

Diesen Ansprüchen an eine professionelle psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz stehen die aktuellen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen von LehrerInnen in ernüchternder Weise gegenüber, wie Busch eindrücklich skizziert:

„Lehrkräfte machen weder während ihrer Ausbildung die Erfahrung, wie notwendig und hilfreich die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der professionellen Beziehungs- und Gruppendynamik ist, noch bietet ihr Alltag dafür institutionalisierte Möglichkeiten. Im Gegenteil, die Suche nach Unterstützung, Reflexion und Anerkennung des Problems wird als Versagen und mangelnde Kompetenz erlebt. Ebenso wie die individuelle Reaktion auf Destruktivität Spaltung, Verleugnung und Ohnmacht auslöst, reagieren auch Kollegium und Öffentlichkeit vergleichbar“ (Busch 2009, 127).

In eindrücklicher Weise werden von Clos die Schwierigkeiten beschrieben, mit denen sie sich im Rahmen ihrer psychoanalytisch-pädagogisch Arbeit an einer Sonderschule vonseiten der Institution und KollegInnen konfrontiert sah. Gerade in besonders schwierigen und störanfälligen Arbeitsphasen mit einer Klasse konnte sie kaum mit Unterstützung von außen rechnen. Clos schließt daraus, dass sich in diesen sensiblen Situationen die Abwehrstrategien der SchülerInnen mit der institutionellen Abwehr vereinigen (vgl. Clos 1991, 68).

Im Sinne von Clos muss der Unterricht, der die kognitive und emotionale Ebene von Lernprozessen und die dafür notwendige Beziehungsarbeit (und Übertragungsdynamik) berücksichtigt, in eine kollegiale Zusammenarbeit eingebunden sein, die PädagogInnen gerade in schwierigen Situationen Halt und Unterstützung sichert.

Psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen werden aus Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik als notwendig für die soziale und pädagogische Arbeit erachtet, also auch für die

pädagogische Arbeit im Regelschulbetrieb wie z. B. im Volksschulbereich (vgl. Müller, Krebs, Finger-Trescher 2002, 16 f.). Diese pädagogischen Kompetenzen umfassen „... Fähigkeiten zur differenzierten Auslotung auch unbewusster Interaktionstendenzen einschließlich ihrer Bedeutung in den institutionellen Rahmendbedingungen“ (Müller, Krebs, Finger-Trescher 2002, 17).

Psychoanalytisch-pädagogische Qualifikation bleibt bis dato jedoch dem individuellen Engagement einzelner PädagogInnen überlassen, die, auch wenn entsprechend ausgebildet, nicht unbedingt mit einer entsprechenden kollegialen und institutionellen Unterstützung rechnen können, wie am Beispiel von Clos deutlich wird.

Insofern beschreibt die Darstellung der Umsetzung psychoanalytisch-pädagogischer Verstehens-, Handlungs- und Beziehungskompetenzen eine notwendige Utopie. Die für eine Realisierung notwendigen Voraussetzungen stellen sich nicht nur auf der individuellen Ebene der Methodenkompetenz der PädagogInnen dar, sondern liegen auch im Verantwortungsbereich der Institutionen und der Politik, die für die Entwicklung von innovativen Bildungskonzepten, die entsprechende Professionalisierung von PädagogInnen und die Schaffung der institutionellen Voraussetzungen verantwortlich sind. Eine richtungsweisende Diskussion, die diese vorerst utopischen Zielvorstellungen formuliert, würde eine Professionalisierung und damit eine Aufwertung der Berufsgruppen ermöglichen, die für „unsere Gesellschaft ungleich wichtiger sind, als wir es ihnen heute zugestehen“ (Aigner 2012, 35).

5.2 Voraussetzungen für psychoanalytisch-pädagogische Arbeit in der Institution

Die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule stellen sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen wesentliche Momente für das Entwickeln und Gelingen von Beziehungs- und Lernprozessen dar. Wie im zweiten Kapitel ausgeführt, tragen die institutionellen Rahmenbedingungen neben innerpsychischen Konflikten und Strukturdefiziten auf der äußeren Ebene nicht unwesentlich zum Entstehen aggressiver Verhaltensweisen bei und sind auch im Zuge der Reflexion des Übertragungsgeschehens und des szenischen Verstehens immer mitzubedenken.

5.2.1 *Die Optimalstrukturierung der Institution*

Einer förderlichen, Halt und Sicherheit garantierenden Gestaltung des Rahmens im Sinne einer „Optimalstrukturierung“ misst Trescher (1993) sowohl auf der realen wie auf der Beziehungsebene eine große Bedeutung bei.

Die „Optimalstrukturierung der Institution“ setzt für Trescher voraus, dass diese nicht nur für SchülerInnen, sondern auch für PädagogInnen eine „haltende Umwelt“ bereitstellt. Als wesentliche Momente dieser Funktion nennt Trescher die Sicherung pädagogischer Handlungs- und Gestaltungsspielräume, Supervision, ausreichend Personal und „das institutionell abgesicherte und getragene Akzeptieren von Grenzen pädagogischer Belastbarkeit und Machbarkeit, d. h. der auch institutionell abgesicherte Verzicht auf pädagogische Illusionen“ (Trescher 1993, 187 f.).

Eine mangelhafte Strukturierung des pädagogischen Rahmens provoziert bei PädagogInnen laut Trescher im Übertragungsgeschehen die Abwehr projektiver Identifizierung durch Übertragungsidentifizierung im Zuge eines „Abwehrbündnisses“ zwischen Institution und Pädagogin/Pädagogen. Diese unbewussten Verstrickungen verhindern einen reflexiven und fördernden Umgang mit Projektionen und Reinszenierungen und treiben PädagogInnen in Situationen, in denen sie sich zum (unreflektierten) pädagogischen Handeln gezwungen sehen. Gerade dieser „Handlungszwang“ verhindert wiederum die Offenheit für einen verstehenden Zugang und fördert Übertragungsprozesse, die in Reinszenierungen und Eskalationen münden (vgl. Trescher 1993, 190 f.).

In dieser Wechselbeziehung zwischen dem System/der Institution und dem Setting des Unterrichts geht es für Hirblinger deshalb „überwiegend darum, ‚verdeckte Konflikte‘ aufzudecken, um ihren destruktiven Einfluss zu minimieren“ (Hirblinger 2003, 43). Dabei sind laut Hirblinger vor allem die folgenden verdeckten Konflikte zu klären und durcharbeiten:

- verdeckte Konflikte durch die vertikalen Strukturen des Systems, also durch Macht, Abhängigkeit und Hierarchie;
- verdeckte Konflikte durch horizontale Beziehungen im Kollegium;
- verdeckte Konflikte durch unterschiedliche Beziehungen zu den Werteorientierungen der Schulkultur, also zum schulischen Ich-Ideal (vgl. Hirblinger, 2003, 43).

Eine Weiterführung der Argumentation von Trescher und Hirblinger führt konsequenterweise zu der Vermutung, dass die Reflexion verdeckter Konflikte auf der institutionellen und kollegialen Ebene ein wesentliches Element für die Ermöglichung eines Verzichts auf

unbewusste Abwehrbündnisse darstellt (und somit zu einer optimalen Gestaltung des Unterrichtssettings und zur Optimalstrukturierung der Institution beitragen kann) – vorausgesetzt, die dafür notwendigen Rahmenbedingungen wie Supervision sind gesichert.

5.2.2 Psychoanalytisch-pädagogische Reflexion von Macht- und Abwehrstrukturen in der Schule

Die Machtverhältnisse zwischen LehrerInnen und SchülerInnen erscheinen einerseits durch den Bildungsauftrag an die LehrerInnen und durch die Generationenschanke zwischen LehrerInnen und SchülerInnen legitimiert, andererseits wird nach Wellendorf die Rolle, die Macht und Gewalt in der Schule einnehmen, dadurch verleugnet, dass der „Mythos“ aufrechterhalten wird, dass alles, was in der Schule passiert, dem Wohle der SchülerInnen diene. Er führt diese Verleugnung der Machtverhältnisse darauf zurück, dass das Thema der Macht im Widerspruch zum Rollenverständnis von LehrerInnen und zur „institutionellen Ideologie“ steht (vgl. Wellendorf 1991, 18).

Die Verleugnung der realen Machtverhältnisse jedoch verhindert einen verständnisvollen Zugang vonseiten der LehrerInnen und verfestigt den Widerstand der SchülerInnen gegen überfordernde Erwartungen nach Selbstdisziplinierung und „freiwilliger“ Anpassung an schulische Normen.

Ein bewusster Umgang mit Machtverhältnissen in der Schule hingegen ermöglicht eine kritische Reflexion der beschriebenen Konflikte und dient der Aufrechterhaltung eines strukturbildenden Rahmens, der Sicherheit und Halt bietet – sowohl für SchülerInnen als auch für das Selbstverständnis von LehrerInnen.

In diese Richtung argumentiert auch Hirblinger, wenn er für pädagogische Ausbildungs- und Fortbildungseinrichtungen einen „Freiraum“ einfordert, in dem pädagogische Machtausübung thematisiert werden kann (Hirblinger 2006, 93).

5.2.3 Unbewusste Abwehrmechanismen der Institution

Die komplexe Dynamik einer Institution im sozialen Bereich wirkt laut Stemmer-Lück (2004) „... zwischen den einzelnen Subsystemen, innerhalb der Subsysteme und zwischen dem Gesamtsystem und seiner Umwelt ...“, wobei die Heftigkeit der Dynamik variieren kann

(Stemmer-Lück 2004, 211). Stemmer-Lück erachtet in diesem Zusammenhang die Annahme und Reflexion der Wirkung des Unbewussten, das sich in „verschiedensten Aspekten der Dynamik, der Konflikte, der Anpassung, der Abwehr, der Genese, der Übertragung, und zwar in allen Subsystemen, auf der Arbeits- wie auf der informellen Ebene ...“ zeigt, von entscheidender Bedeutung (Stemmer-Lück 2004, 211).

Nach Stemmer-Lück sind soziale Systeme und Institutionen bestrebt, ihre Balance aufrechtzuerhalten, die durch Konflikte und die damit verbundenen Ängste gestört werden kann. Dies können Forderungen von außen sein – wie Kosteneinsparungen –, Konflikte zwischen Leitungsebene und MitarbeiterInnen, Konflikte zwischen verschiedenen Berufsgruppen oder Konflikte, die innerhalb der Arbeit mit schwierigen KlientInnen oder SchülerInnen entstehen. Gegen die mit diesen Konflikten verbundenen Gefühle werden vorerst individuelle Abwehrmechanismen entwickelt, die einerseits der Stabilisierung dienen, aber auch die Handlungsfähigkeit und den Kontakt zur Realität einschränken können. Wenn die Abwehr gegen die durch Bedrohungen oder Konflikte ausgelösten Ängste kollektive Formen annimmt, die ganze Systeme oder Subsysteme beeinträchtigen, spricht Stemmer-Lück von „kollektiven psychosozialen Abwehrformen“, die, wenn daraus streng festgelegte Regeln, ritualisierte Abläufe, Grenzen und Rollenzuschreibungen entstehen, zu institutionalisierter (= struktureller) Abwehr führt. Häufig vorkommende psychosoziale Abwehrformen sind Spaltungen in „Gut“ und „Böse“, Projektionen ungeliebter Aspekte nach außen oder die Verleugnung von unangenehmen oder bedrohlichen Aspekten im Zusammenhang mit der Arbeitssituation, v. a. von solchen Aspekten, die Veränderungen innerhalb der Institution implizieren würden (vgl. Stemmer-Lück 2004, 220–222).

Psychoanalytisch-pädagogische Arbeit an der Schule erfordert folglich von allen Beteiligten die Bereitschaft zur kritischen Reflexion von Abwehrprozessen und Machtstrukturen auch auf institutioneller Ebene. Die Etablierung einer Kultur der Reflexion auch institutioneller Abwehrmechanismen wirkt laut Annedore Hirblinger daher „systembedingten Veränderungswiderständen“ entgegen und verhindert, dass Probleme von LehrerInnen (ähnlich wie die der SchülerInnen) auf der individuellen und persönlichen Ebene bewertet bzw. abgewertet werden (vgl. Hirblinger 2003, 153).

Wie im zweiten Kapitel ausgeführt, tragen strukturelle/institutionelle Gewalt und von der Institution abgesicherte individuelle Gewalt von LehrerInnen nicht unwesentlich zur Entwicklung von aggressivem Verhalten bei. In der Aufklärung der komplexen Zusammenhänge zwischen individuellen und institutionellen unbewussten Konflikten und Abwehrprozessen könnte die psychoanalytische Pädagogik ein wesentliches Instrument sein,

„die komplexe Wirkung von Unbewusstem bei allen in der Institution Schule Handelnden anzuerkennen und immer wieder aufs Neue nach kreativen Lösungen zu suchen, die auf einer Reflexion des subjektiven Erlebens und Handelns im Erfahrungsraum Schule aufbauen“ (Fröhlich, Göppel 2003, 11).

Konflikte, die sich aus der hierarchischen Struktur und ungleichen Machtverhältnissen in der Schule ergeben, können so zwar nicht aufgelöst werden, aber in die Reflexion der Beziehung zwischen den AkteurInnen der Schule miteinfließen und dazu beitragen, dass aggressives Verhalten von SchülerInnen im komplexen Zusammenspiel kollektiver und individueller Wirkfaktoren verstanden wird und sich daraus neue Handlungsmöglichkeiten entwickeln können.

Die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Schule ist neben der Professionalität und dem individuellen Engagement der LehrerInnen immer auch von den Rahmenbedingungen der Institution, den ökonomischen und personellen Ressourcen, den Arbeitsaufträgen, aber auch von der unbewussten Dynamik und den unbewussten Abwehrmechanismen der Institution abhängig. Eine wichtige Aufgabe der psychoanalytischen Pädagogik ist deshalb auch die Reflexion der Erscheinungsformen und Wirkungen des Unbewussten der Institution, um als Mitglied des bewussten und unbewussten Teils des Systems verändernd auf das Gesamtsystem wirken zu können (vgl. Stemmer-Lück 2004, 226).

5.3 Professionalisierung von LehrerInnen

Im Zentrum der pädagogischen Arbeit in der Schule stehen die Vermittlung und der Erwerb von Wissen und Bildung. Gleichzeitig findet in der Schule wesentlich mehr statt als Lernen von methodisch-didaktisch vermittelten Lerninhalten und Überprüfung und Benotung von kognitiven Leistungen. Alle Lernprozesse im Unterricht sind eingebunden in einen emotionalen Kontext und in das Beziehungsgeschehen sowohl der Kinder untereinander als auch mit der Lehrperson, die durch die Gestaltung der emotionalen und sozialen Aspekte des Unterrichtsgeschehens Lernen anregt oder erst ermöglicht. Für eine professionelle Gestaltung des Beziehungsrahmens einer Klasse benötigen PädagogInnen daher psychosoziale Kompetenzen und ein Wissen über jene psychodynamischen Prozesse, die in besonderer Weise in der „(phantasierten) Intimität einer pädagogischen Institution“ wirksam werden (vgl. Gerspach 1998, 162).

Die Gestaltung der „interaktiven und emotionalen Voraussetzungen für Bildungsprozesse“ und die Störungen, die dabei entstehen, fallen nach Meinung von Krebs in den „unmittelbaren Kompetenzbereich“ von LehrerInnen (vgl. Krebs 2006, 65). Die zur Bewältigung dieser Aufgaben notwendigen psychosozialen Kompetenzen beziehen sich laut Arnold auf drei Fähigkeiten:

- emotionale Bewusstheit als Fähigkeit, die eigenen Emotionen im professionellen Kontext zu verstehen;
- kommunikative Kompetenzen als Fähigkeit, Gefühle sinnvoll zum Ausdruck zu bringen;
- Beziehungsfähigkeit als Befähigung, anderen zuzuhören und sich in sie hineinzusetzen.

(Arnold 2000, zit. nach Krebs 2006, 57).

Da Lernprozesse besonders in der Volksschulzeit „... stark von persönlichen Hintergrunderfahrungen gefärbt und daher mit heftigen Affekten assoziiert ...“ sind (Gerspach 2009, 198), ist es laut Gerspach wichtig, in dieser sensiblen Zeit „Störungen“ nicht pädagogisch zu bekämpfen, sondern sie zu verstehen und damit der Entwicklung von Lernstörungen und aggressiver Verweigerung entgegenzuwirken (vgl. Gerspach 2009, 198).

Durch die familienähnliche Struktur des schulischen Beziehungskontextes wird in bereits beschriebener Weise ein Übertragungsgeschehen ausgelöst, welches dazu führt, dass LehrerInnen von Kindern in unbewusster Weise ähnlich erlebt werden wie die primären Bezugspersonen. In der daraus erwachsenden unbewussten Gestaltung des Beziehungsgeschehens werden beim Gegenüber Gegenübertragungsreaktionen ausgelöst, die zu unbewussten Identifizierungen führen, deren Reflexion von LehrerInnen als Instrument genutzt werden kann, um Zugang zum Erleben des Kindes zu erlangen und Entwicklungs- und Lernprozesse zu ermöglichen.

Im Sinne von Holding und Containing muss der Lehrer/die Lehrerin im Übertragungsgeschehen mit aggressiven Kindern vorerst Kränkungen, Entwertungen und Wut ertragen, sie aufnehmen und „verdauen“, um Kindern die fundamentale Erfahrung eines haltenden Gegenübers zu geben. Indem er/sie Gefühle der Hilflosigkeit und Ohnmacht stellvertretend für das Kind aushält, ermöglicht er/sie dem Kind, diese Gefühle zunehmend zu integrieren, Onnipotenzphantasien aufzugeben und sich als getrennt von der Welt zu erleben – eine wesentliche Erfahrung, um sich auf Lernprozesse einlassen zu können. Notwendige Grenzziehungen und der Unterrichtsgegenstand selbst fungieren im Unterrichtsgeschehen als

„dritte“, triangulierende Elemente, die Nähe und Distanz regeln. Sie verhindern, dass die Beziehung einer dyadischen Ebene verhaftet bleibt, und regulieren das Übertragungsgeschehen (vgl. Gerspach 1998, 160 f.). „Daher muss der Unterrichtsgegenstand beziehungs-dynamisch als Drittes in diese Zweierbeziehung eingeführt werden – erst die Erfahrung, sich vom Lehrer ‚gehalten‘ zu fühlen, ermöglicht eine lustvolle Hinwendung zum Unterrichtsgegenstand“ (Gerspach 1998, 161). Dies erscheint besonders für die Volksschule von Bedeutung, in der der Übergang von informellen zu formalen Lernprozessen eingeleitet wird.

Das Wissen über diese Entwicklungsschritte als Voraussetzung für psychische Strukturbildung und für die Eröffnung von Lernprozessen ermöglicht LehrerInnen, den individuellen Bedürfnissen der Kinder zu begegnen und sie ihrem Entwicklungsstand entsprechend zu fördern und nicht zu überfordern.

Für LehrerInnen bedeutet dies die Auseinandersetzung mit widersprüchlichen und heftigen Gefühlen, aber auch mit Widersprüchen durch äußere und innere Anforderungen bezüglich zu erreichender Lernziele, mit „normativ wirkenden Bildern“ über Bildung und Entwicklung und mit den Widersprüchen, die sich durch das hohe Maß an individuellen Problemen von Kindern und einem engen Spielraum innerhalb der Institution der Schule ergeben (vgl. Gerspach 1998, 167). Die Integration dieser komplexen Widersprüche stellt für Krebs eine „primäre Aufgabe des Lehrerberufes“ dar. Gelingt es nicht, diese Widersprüche zu reflektieren und zu verarbeiten, stellen sie Auslöser für professionelle Krisen dar (vgl. Krebs 2006, 51).

Um die bei Kindern durch die Unterrichtssituation ausgelösten Affekte und Konflikte in der Auseinandersetzung z. B. mit Leistung, Versagensängsten und Konkurrenz und die im Beziehungskontext der Schule aktivierten unbewussten Übertragungsphänomene und ihren verschlüsselten Ausdruck in der Interaktion verstehen und diesen Phänomenen konstruktiv begegnen zu können, sind für die Professionalisierung von LehrerInnen psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen hilfreich und notwendig, die im Idealfall im Rahmen von Aus- und Fortbildung vermittelt werden (vgl. Müller, Krebs, Finger-Trescher 2006, 19).

5.3.1 Ausbildung

Um den genannten Ansprüchen an den Lehrberuf im psychoanalytisch-pädagogischen Sinn genügen zu können, schlägt Hirblinger in Anlehnung an Leber (1985) neue Formen des

Methodenerwerbs für LehrerInnen vor, die sich grundsätzlich an der Ausbildung zu PsychotherapeutInnen orientieren und neben Lehrveranstaltungen, die der Reflexion von Theorie und Praxis dienen, Selbsterfahrung und Supervision miteinschließen (vgl. Hirblinger 2006, 99; vgl. auch Müller, Krebs, Finger-Trescher 2006, 19, und Figdor 2006). Diese Form der Erlangung psychoanalytisch-pädagogischer Methodenkompetenz sieht Hirblinger jedoch aktuell in Form einer Weiterbildung nach Abschluss der staatlichen LehrerInnenausbildung verortet (vgl. Hirblinger 2002, 99–109).

Im Gegensatz zu Hirblinger fordert Datler Möglichkeiten der Praxiserfahrung und Praxisreflexion schon für die erste Phase der LehrerInnenbildung ein, um „... sinnhafte Verbindungen zwischen Erfahrungsausschnitten und Theorieausschnitten herzustellen“ (Datler 2003, 260). Die erfolgreiche Aneignung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen im Rahmen eines universitären Projektstudiums steht für Datler in unmittelbarem Zusammenhang damit, dass die Aneignung psychoanalytisch-pädagogischer Theorie mit pädagogischer Praxiserfahrung und deren Reflexion aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive verknüpft wird. Neben Supervision und Selbsterfahrungen stellen für Datler „Infant-Observation-Seminare“ und das Konzept der „work paper discussion“ sinnvolle Elemente psychoanalytisch-pädagogischer Professionalisierung dar (vgl. Datler 2003, 248–250).

5.3.1.1 Selbsterfahrung

Da weder psychoanalytisches Grundwissen noch die sich daraus ableitende psychoanalytisch-pädagogische Methodenkompetenz ausschließlich theoretisch vermittelt werden können, plädiert u. a. auch Figdor für die Integration von Selbsterfahrung in Ausbildung, Fortbildung und Berufspraxis. Die Verknüpfung von theoretischem Wissen über unbewusste psychodynamische Prozesse mit der subjektiven Erfahrung und Reflexion unbewusster Konflikte aus der eigenen Biografie erleichtert LehrerInnen laut Figdor das Verständnis für das Unbewusste der Kinder (vgl. Figdor 2006, 37).

Ein wesentlicher Aspekt der Professionalisierung von LehrerInnen liegt daher auch in der Auseinandersetzung und Aufarbeitung der eigenen biografischen Beziehungserfahrungen und der Reflexion unbewusster Aspekte, die mit den Motiven für die Ergreifung des Lehrberufs in Verbindung stehen.

Unbewusst motivierte Ziele und idealisierte Vorstellungen vom Lehrberuf sind demzufolge laut Wehr wesentliche Faktoren für berufliche Überforderung und können LehrerInnen in der Konfrontation mit der diese Wünsche frustrierenden Realität ins Burn-out führen. Aggressives, entwertendes und undiszipliniertes Verhalten der SchülerInnen löst dann nicht nur bedingt durch projektive Identifikation Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit aus, sondern berührt auch unbewusste Themen der LehrerInnen, die eine Reflexion des Übertragungsgeschehens behindern (vgl. Wehr 2003, 136).

Im Hinblick darauf, dass LehrerInnen vorwiegend im Klassenverband mit einer Gruppe arbeiten, wird Selbsterfahrung auch im Rahmen einer psychoanalytischen Gruppe empfohlen (vgl. Müller, Krebs, Finger-Trescher 2006, 19).

5.3.1.2 Supervision

Die Supervision stellt ein wesentliches Element der von Hirblinger Annedore (2002) vorgestellten „Trias“ aus theoretischem Fachwissen und reflexiven Kompetenzen (Selbsterfahrung und Supervision) dar, die der Erweiterung der Handlungskompetenzen von LehrerInnen und der Reflexion der alltäglichen Praxis in der Schule dienen. Während in anderen sozialen Arbeitsfeldern Supervision mittlerweile ein selbstverständliches Element der Qualitätssicherung geworden ist, scheint dies gerade für den pädagogischen Bereich der Schule noch immer keine Selbstverständlichkeit zu sein. Supervision als unverzichtbarem Moment der Professionalisierung steht die Tabuisierung und Individualisierung der Schwierigkeiten gegenüber, die mit den hohen Ansprüchen und widersprüchlichen Erwartungen an die LehrerInnenrolle verbunden sind.

Als problematische Aspekte in Supervisionsprozessen mit LehrerInnen beschreibt Hirblinger Annedore. (2003) dementsprechend „Widerstand und Abwehrverhalten“ der TeilnehmerInnen durch „unbewusste Interrollenkonflikte“ (durch widersprüchliche Rollenerwartungen) und Konflikte, die sich aus der hierarchischen Struktur der Schule ergeben. SupervisorInnen sollten daher auch über ein Verständnis der institutionellen Dynamik der Schule verfügen (vgl. Hirblinger A. 2003, 151–155).

Neben der Basisqualifikation des „szenischen Verstehens“, die dem Verständnis und der Reflexion des Übertragungsgeschehens dient und zur Einnahme eines „exzentrischen Standpunktes“ führt, ist laut Trescher eine wesentliche Voraussetzung zur Sicherung pädagogischer Professionalität die „faktische Einführung eines Dritten“ durch externe

Supervision (vgl. Trescher 1993, 193). Die Einführung einer Metaebene, die der Reflexion der unbewussten Konfliktodynamik von pädagogischen Interaktionen dient, hilft LehrerInnen, die unbewussten Beziehungsangebote der SchülerInnen an sie besser zu verstehen, und führt zur Auflösung von unbewussten Gegenübertragungsreaktionen. Im „haltenden“ Setting der Supervision können eigene unbewusste Gegenübertragungsreaktionen und die damit verbundenen Gefühle wahrgenommen und angenommen werden; die daraus gewonnenen Erkenntnisse führen so zu einem differenzierten Verständnis der ungelösten Themen der SchülerInnen. Durch diesen selbstreflexiven Prozess, der aus einer unbewussten zu einer bewussten verstehenden Teilhabe an den Szenen der Kinder führt, entstehen neue Handlungsspielräume und Interventionsmöglichkeiten, die es erlauben, den individuellen Bedürfnissen und Problemen der SchülerInnen in professioneller Weise zu begegnen (vgl. Trescher 1993, 193 f., Gerspach 1998, 179).

Das im triangulierenden und haltenden Raum der Supervision erarbeitete Verständnis für die Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung kann LehrerInnen eine wertvolle Hilfe dafür sein, sich auch dem subjektiven Sinn aggressiver Verhaltensweisen zu nähern und unter Berücksichtigung der Dynamik institutioneller und gesellschaftlicher aggressionsfördernder Aspekte eine professionelle Handlungskompetenz zu entwickeln, die aggressiven Kindern korrigierende Beziehungserfahrungen ermöglicht.

„Nur wer sich selbst von einem Dritten gehalten sieht, wird imstande sein, schwierigen Kindern gegenüber selbst als haltender Dritter zu fungieren“ (Gerspach 1998, 104).

5.4 Gewaltprävention im Volksschulbereich unter Berücksichtigung psychoanalytisch-pädagogischer Verstehens- und Handlungskonzepte

Im Zuge der zunehmenden Thematisierung von Aggression und Gewalt in der Schule wurden in den letzten Jahren zahlreiche wissenschaftliche Studien durchgeführt, die sich mit der Erforschung der Ursachen der ansteigenden Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen befassen. Die daraus gewonnen Erkenntnisse der Zusammenhänge, z. B. zwischen struktureller und institutioneller Gewalt, Verwahrlosung, Armut, familiären Gewalterfahrungen und der Entwicklung aggressiver Verhaltensweisen, stehen in krassem Gegensatz zu den entwickelten Präventionsprogrammen, deren vorrangige Aufgabe in der Förderung von Empathie, sozialer Kompetenz und Impulskontrolle liegt. „Nicht die gesellschaftliche Verweigerung angemessener integrativer Bildungsangebote steht im

Brennpunkt der zu verändernden sozialen Bildungsbedingungen, sondern die objektiven Bedingungen werden einseitig psychologisiert ...“ (Dörr 2010, 199).

Die Beseitigung system- und gesellschaftsimmanenter Probleme durch die Favorisierung effizienter Programme, die auf die Korrektur unangepassten Verhaltens abzielen, wird von Dörr dementsprechend kritisiert.

Während psychoanalytisch-pädagogische Konzepte die Lebenswelt und die innere Konflikthaftigkeit von verhaltensauffälligen Kindern in ihre Verstehens- und Handlungskonzepte miteinbeziehen, reduzieren sozialtechnologische Programme aggressives Verhalten auf soziale Anpassungsstörungen von Kindern, die es gezielt und kollektiv zu beseitigen gilt, ohne jedoch die komplexen Ursachen und die konstruktiven Momente aggressiver Verhaltensweisen in ihrem Trainingskonzept zu berücksichtigen.

Die Anwendung von Präventionsprogrammen entbindet aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht LehrerInnen daher nicht von ihrer Verantwortung für eine kontinuierliche reflexive Beziehungs- und Erziehungsarbeit, die eine Grundlage für emotionale Bildungsprozesse bildet und der Verfestigung aggressiven Verhaltens entgegenwirkt.

Als positiven Effekt von Präventionsprogrammen beschreibt allerdings Schön (in ihrer grundsätzlichen Kritik solcher Programme) die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf soziale und emotionale Aspekte des Bildungsauftrags an Schulen (vgl. Schön 2003, 176–180).

Die psychoanalytische Pädagogik stellt im Unterschied zu Präventionsprogrammen ein alternatives Bildungskonzept zur Verfügung, das sich am Verstehen des inneren Erlebens (des eigenen und jenem der Kinder) orientiert, daraus (selbst-) reflexives Handeln ableitet und den Fokus auf die untrennbare Verbindung von emotionalem und kognitivem Lernen richtet. Daraus leitet sich ein entwicklungsfördernder professioneller Umgang mit aggressiven Konflikten und Entwicklungsdefiziten ab, der sich nicht nur an der Beseitigung unerwünschter Verhaltensweisen orientiert, sondern „Möglichkeitsräume“ anbietet, in denen ein konstruktiver Umgang mit Aggression gefunden werden kann (sowohl für LehrerInnen als auch für Kinder).

Für den Volksschulbereich ergeben sich aus den bisher dargestellten Überlegungen Hinweise darauf, dass eine Integration psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte in die Ausbildung und Fortbildung von LehrerInnen sinnvoll ist, insbesondere unter Berücksichtigung der spezifischen Entwicklungsdefizite, die sich u. a. durch aggressives Verhalten ausdrücken, dessen Potenzial in den weiterführenden Schulen zunehmend destruktivere Ausmaße annehmen kann. Insofern könnte eine höhere Professionalisierung von VolksschullehrerInnen (und KindergartenpädagogInnen) wesentlich zur langfristigen Prävention der Entwicklung

von Lernstörungen und Gewalt beitragen. Diese Annahme steht in krassem Widerspruch zu dem vorherrschenden gesellschaftlichen Bewusstsein und den dafür bereitgestellten mangelhaften Ressourcen.

Der zunehmenden Ressourcenverknappung im Bildungsbereich kommen jedoch einfache, die Komplexität der Ursachen von Gewalt und Aggression ausblendende, Effizienz versprechende Programme zugute. Sie entlasten die Erwachsenen von Selbstreflexion und Verantwortung und erlauben die Leugnung der Bedeutung der „Beziehungs- und Erziehungsdynamiken“ innerhalb und außerhalb der Schule (vgl. Herz 2010, 181). Voraussetzung für den Erfolg eines „Programms zur Bildung der Gefühle“ aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht ist jedoch dessen Einbettung „... in die Schaffung einer lebenswerten Umwelt und in die Gestaltung von bedeutsamen Beziehungen“ (Schön 2003, 180).

5.5 Möglichkeiten und Grenzen psychoanalytisch-pädagogischer Arbeit mit aggressiven Kindern in der Volksschule

Auch wenn wesentliche pathogene Faktoren (auf familiärer, institutioneller, gesellschaftlicher Ebene), die zur Ausbildung von Gewalt und Aggression beitragen, kurzfristig nicht behoben werden können, kann die Schule günstige Umweltbedingungen zur Verfügung stellen, die eine Integration auffälliger Kinder fördert und der Chronifizierung aggressiven Verhaltens entgegenwirkt. Um diese Integrations- und Präventionsleistung erbringen zu können, ist es besonders für VolksschullehrerInnen wichtig, die Psychodynamik von Störungen zu erfassen, die soziale, emotionale und kognitive Lernprozesse behindern oder verunmöglichen.

Theoretisches und praktisches Wissen und Erfahrung mit der Dynamik der Beziehungsdimension von Lernprozessen und dem damit einhergehenden Übertragungsgeschehen kann in der beschriebenen Weise einen wertvollen Beitrag dazu liefern, aggressives Verhalten in seiner komplexen Sinnhaftigkeit zu verstehen und daraus pädagogische Interventionen abzuleiten. Eine psychoanalytisch-pädagogische Interpretation von aggressivem Verhalten beinhaltet beides: „eine intrapsychische und interpersonelle Dimension, die gleichermaßen der Lebensgeschichte wie der Gegenwart verpflichtet sind“ (Ahrbeck 2010, 115).

Die alternativen Beziehungsangebote im Rahmen eines fördernden Dialogs stellen im schulischen Alltag Kindern Erfahrungen bereit, die sie für ihre psychische und kognitive

Entwicklung nutzen können. Voraussetzung für eine professionelle Arbeit, die sich der Psychoanalytischen Pädagogik verpflichtet, stellt daher eine fachspezifische psychoanalytisch orientierte theoretische und praktische Ausbildung dar. Diese aktuell nur durch persönliches Interesse an Fort- und Weiterbildung anzueignenden Kompetenzen entfalten erst eingebunden in ein Schulsystem, das sich für einen alternativen Zugang zu Unterrichtsprozessen öffnet und zu einer Reflexion seiner systemimmanenten Dynamik bereit ist, ihre volle Wirkung.

Eine psychoanalytisch-pädagogische Basiskompetenz im Rahmen eines optimal strukturierten Systems stellt für den gesamten Schulbereich eine wünschenswerte Utopie dar, wobei in besonderer Weise Kinder im Volksschulbereich von psychoanalytisch-pädagogisch geschulten LehrerInnen profitieren könnten.

Mit dem Eintritt in die Volksschule sind Kinder im Unterschied zum Kindergarten zunehmend mit formalem Lernen und klar formulierten Lernzielen und deren Überprüfung im hierarchisch strukturierten Zwangskontext der Schule konfrontiert. Diese schulischen Bedingungen sind für alle Kinder gleich, unabhängig von ihrem emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand, ihren sozialen und familiären Ressourcen und ihren Lernerfahrungen. Ausgehend von der Tatsache unterschiedlicher Vorerfahrungen und Lebensbedingungen von Kindern, aber auch durch den Rückzug der Familie als primärer Sozialisationsinstanz hat besonders die Volksschule eine kompensatorische Aufgabe (von Entwicklungsdefiziten) zu übernehmen, die einer angestrebten Erreichung von Chancengleichheit verpflichtet ist.

Kinder mit psychischen Strukturdefiziten sind mit den kognitiven und sozialen Leistungsanforderungen der Volksschule oft massiv überfordert. Besonders für diese Kinder könnte durch die Anwendung psychoanalytisch-pädagogische Konzepte die Volksschule ein sozialer Raum werden, in dem sie alternative Beziehungserfahrungen erleben und Entwicklungsdefizite aufholen könnten.

Die Struktur der Volksschule mit einem KlassenlehrerInnensystem, das grundsätzlich vorsieht, dass eine oder zwei LehrerInnen die gesamte Klasse bis zum Abschluss der Volksschule unterrichtet bzw. unterrichten, stellt eine günstige Voraussetzung für eine langfristige kontinuierliche Beziehungsgestaltung dar. Dieses Setting begünstigt den Aufbau einer konstanten, vertrauensvollen und haltenden Beziehung über einen längeren Zeitraum hinweg. Durch die relativ stabile Gruppensituation können gruppenspezifische Aspekte gut beobachtet und gesteuert werden, integrative Interventionen und spezifische Konfliktbearbeitung sind langfristig plan- und durchführbar. Voraussetzung für eine konstruktive Gestaltung von Gruppenprozessen auch im Sinne der Reflexion aggressiven

Verhaltens der Gruppe oder Einzelner vor dem Hintergrund unbewusster Gruppenthemen ist eine gruppenanalytische (Selbst-)Erfahrung und/oder Supervision der LehrerInnen.

Die zunehmende Abwendung vom Frontalunterricht hin zu Projektunterricht, offenen Lernformen, zur Integration spielerischer Lernformen sowie zu Gruppenarbeiten und das wachsende Bewusstsein der Zusammenhänge zwischen emotionalen und kognitiven Lernprozessen begünstigt die Verwirklichung psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte im Volksschulbereich. Im Sinne einer Optimalstrukturierung der Institution sollte psychoanalytisch-pädagogische Arbeit jedoch eingebunden sein in ein psychoanalytisch-pädagogisch ausgerichtetes Setting der ganzen Schule, das Holding und Containing für alle LehrerInnen zur Verfügung stellt, insbesondere in der Arbeit mit verhaltensauffälligen, aggressiven Kindern.

Das Fehlen männlicher Identifizierungsobjekte und die mangelnde Triangulierungskompetenz von Vätern (auch in einer vollständigen Familie und durch steigende Trennungsraten) werden in der Literatur immer wieder als ein Aspekt der höheren Aggressionsbereitschaft von Burschen thematisiert (vgl. Kapitel 2.5.3 und 3.7). Dieser Mangel an präsenten männlichen Bezugspersonen setzt sich in Kindergarten und Volksschule durch eine „Feminisierung“ dieser Bereiche fort.

Lehrerinnen sind nach Ahrbeck umso mehr gefordert, sowohl das „weibliche, aufnehmende, bewahrende, schützende“ als auch das „männliche, aktive, gestaltende, aggressive“ Prinzip zu vertreten, um das Erleben und die Integration beider psychischer Prinzipien gerade für aggressive Kinder zu ermöglichen (vgl. Ahrbeck 1997, 65–67). Fehlende männliche Bezugspersonen können jedoch weder in der Familie noch im Kindergarten- und Volksschulbereich durch weibliche Bezugspersonen ersetzt werden. Beide Geschlechter brauchen „... vielfältige und differenzierte männliche und weibliche Rollenangebote und -vorbilder, unter anderem auch solche, die mit ihrer bisherigen Erfahrungswelt kontrastieren und ihnen bisher nicht gekannte Verhaltens- und Erlebensmöglichkeiten eröffnen“ (Ahrbeck 1997, 65). Männliche und weibliche VolksschullehrerInnen, die weibliche *und* männliche psychische Aspekte libidinös besetzt und intrapsychisch integriert haben, könnten nach Ahrbeck für beide Geschlechter differenzierte Rollenangebote auch im Umgang mit Fürsorge und Aggression anbieten, die der geschlechtsspezifischen Fokussierung von Aggression als typisch männlichem und Fürsorge als typisch weiblichem Verhalten entgegenwirken (vgl. Ahrbeck 1997, 65 f.).

Eine Erweiterung der Qualifizierung von VolksschullehrerInnen in psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens- und Handlungskompetenzen und eine damit erhoffte höhere

gesellschaftliche Wertschätzung des Berufsbildes (mit einer entsprechenden finanziellen Honorierung) könnte indirekt auch zu einer höheren Attraktivität des Volksschulbereiches für Männer führen, von der alle Beteiligten profitieren könnten. Innovativen Bemühungen in diese Richtung müsste jedoch auch ein gesellschaftliches Bewusstsein der Wichtigkeit emotionaler und sozialer Förderung von Kindern vorausgehen.

6 Schlussbemerkung

Auf der Suche nach einem differenzierten Verständnis von Aggression und der Beantwortung der Frage, wie PädagogInnen aggressivem Verhalten in der Schule professionell begegnen können, wurde mir der Spannungsbogen zwischen dem grundsätzlich konstruktiven Potenzial und den destruktiven Erscheinungsformen von Aggression verständlich. Die psychoanalytische Sichtweise, aggressive Strebungen als die Entwicklung eines Kindes vorantreibende Kraft zu betrachten, wird in besonderer Weise in den Konzepten und Methoden der psychoanalytischen Pädagogik deutlich. Sie ermöglichen PädagogInnen, die Not, aber auch die Hoffnung und das Beziehungsangebot hinter destruktivem Verhalten zu verstehen und entwicklungsfördernd darauf zu reagieren.

So wie Kinder im Rahmen ihrer frühen Beziehungserfahrungen auf primäre Bezugspersonen angewiesen sind, die ihre aggressiven Affekte „aushalten“, damit sie diese in ihre Persönlichkeit integrieren und konstruktiv nutzen können, benötigen Kinder, die diese Erfahrung nur unzureichend machen konnten, PädagogInnen, die das Entwicklungsmoment in aggressivem Verhalten verstehen und in einen „haltenden und fördernden Dialog“ mit dem Kind treten können.

Die Entwicklung aggressiver Verhaltensauffälligkeiten ist jedoch nicht nur als individuelles Problem zu betrachten, sie steht auch in engem Zusammenhang mit sozio-ökonomischen, sozialen, gesellschaftlichen und institutionellen Problemfeldern, die den Möglichkeiten der Pädagogik Grenzen setzen. Neben der Reflexion persönlicher und professioneller Beziehungsmuster ist daher die reflexive Auseinandersetzung mit strukturellen und institutionellen Bedingungen des pädagogischen Handelns unerlässlich, um ein Verständnis von Kindern erlangen zu können, die ihre innere Konflikthaftigkeit in aggressiver Form szenisch darstellen – aber auch, um die Grenzen der eigenen Möglichkeiten zu akzeptieren.

Psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen sind für die pädagogische Arbeit im gesamten Schulbereich wünschenswert. Im Volksschulbereich kommt ihnen insofern ein hoher präventiver Charakter zu, als in diesem Abschnitt der Schulkarriere die Grundlage emotionaler, sozialer und kognitiver Entwicklungsmöglichkeiten noch anhaltend beeinflusst und kompensiert werden kann.

Damit Aggression Entwicklung nicht behindert, brauchen Kinder unbedingt ein liebevolles, haltendes und konfliktbereites Gegenüber – auch in Gestalt von PädagogInnen.

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (1997): Konflikt und Vermeidung. Psychoanalytische Überlegungen zu aktuellen Erziehungsfragen. Luchterhand: Berlin
- Ahrbeck, B. ; Körner, J. (Hrsg.) (2000): Der vergessene Dritte – Ödipale Konflikte in Erziehung und Therapie. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin
- Ahrbeck, B. (2004): Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. Kohlhammer: Stuttgart
- Ahrbeck, B.; Willmann, M. (2010): ‚Verhaltensstörungen‘ als Konstrukt des Beobachters? Kritische Anmerkungen zu systemisch-konstruktivistischen Perspektiven in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Ahrbeck, B.; Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.: Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Aichhorn, A. (1987): Verwaehrte Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. 10. Auflage. Huber: Bern
- Aigner, J. Ch. (2012): Lehrerbildung „neu“: Wozu Universitäten zweiter Klasse? In: derStandard vom 12. 1. 2012
- Bion, W. R. (1992): Lernen durch Erfahrung. Suhrkamp: Stuttgart
- Bowlby, J. (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Reinhardt: München
- Brisch, K. H. (2000): Bedeutung von Vernachlässigung und Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen aus Sicht der Bindungstheorie. In: Finger-Trescher, U.; Krebs, H.: Misshandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Brisch, K. H. (2003): Grundlagen der Bindungstheorie und aktuelle Ergebnisse der Bindungsforschung. In: Finger-Trescher, U.; Krebs, H.: Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Bürgin, D. (2006): Prävention und Frühintervention – Psychoanalytische und neurobiologische Überlegungen zur Verhinderung psychosozialer Desintegration. In: Leuzinger-Bohleber, M.; Brandl, Y.; Hüther, G.: ADHS-Frühpävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- Büttner, Ch.; Hofmann, Ch. (1992): Aggression und Schule. Mikroszenen im Schulalltag aus gruppenanalytischer Sicht. In: Finger-Trescher, U.; Trescher, H. G.: Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz
- Busch, E. (2009): Vernetzte Verantwortung. Spielräume für Kinder und Jugendliche entstehen aus der gemeinsamen Verantwortung der Erwachsenen. In: Kögler, M. (Hrsg.): Möglichkeitsräume in der analytischen Psychotherapie. Winnicotts Konzept des Spielerischen. Psychosozial-Verlag: Gießen.
- Clos, R. (1991): Offener Unterricht an der Schule für Lernbehinderte – Didaktik oder Therapie? In: Büttner, Ch.; Finger-Trescher, U.: Psychoanalyse und schulische Konflikte. Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz
- Dammasch, F. (2008): Triangulierung und Geschlecht. Das Vaterbild in der Psychoanalyse und die Entwicklung des Jungen. In: Dammasch, F.; Katzenbach, D.; Ruth, J.: Triangulierung Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt
- Dammasch, F. (2009): Warum ist die Spielkompetenz von Jungen eingeschränkt? Konflikte mit der männlichen Identität bei sogenannten ADHS-Kindern. In: Kögler, M. (Hrsg.):

- Möglichkeitenräume in der analytischen Psychotherapie. Winnicotts Konzept des Spielerischen. Psychosozial-Verlag: Gießen.
- Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M; Göppel, R.: Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Psychosozial-Verlag Gießen
- Diepold, B. (1998): Schwere Traumatisierungen in den ersten Lebensjahren – Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung und Möglichkeiten psychoanalytischer Behandlung. In: Endres, M.; Biermann, G. (Hrsg.): Traumatisierung in Kindheit und Jugend. Ernst-Reinhardt-Verlag: München Basel
- Dörr, M. (2003): „Gefühlssymbole“? – Facetten des Symbolbegriffs im Kontext der Bildung der Gefühle. In: Dörr, M; Göppel, R.: Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Psychosozial-Verlag: Gießen
- Dörr, M. (2010): Über die Verhüllung der Scham in der spätmodernen Gesellschaft und Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. In: Dörr, M. (Hrsg.): „Unkulturen in Bildung und Erziehung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Dornes, M. (2006): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. 8. Auflage (1997). Fischer: Frankfurt am Main (8. Auflage, 1997).
- Fatke, R. (1992): Das Life Space Interview. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz
- Figdor, H. (2001): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M.; Trescher, H.G. (Hrsg.): Grundlagen Psychoanalytischer Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Figdor, H. (2006): Psychoanalytisch-Pädagogische Erziehungsberatung. Theoretische Grundlagen. In: Finger-Trescher, U.; Krebs, H.; Müller, B.; Gstach, J. (Hrsg.): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Figdor, H. (2007): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik I. Vorträge und Aufsätze. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Figdor, H. (2007): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Finger-Trescher, U. (2000): Trauma und Re-Inszenierung in professionellen Erziehungsverhältnissen. In: Finger-Trescher, U.; Krebs, H. (Hrsg.): Misshandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Finger-Trescher, U. (2006): Nicht-Wissen, Ent-Fremdung und Sinn-Konstruktion in der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung traumatisierten Menschen. In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hrsg.): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Finger-Trescher, U.; Sann, B. (2007): Wenn die Nacht zum Tag wird. Unterstützung der frühen Eltern-Kleinkind-Beziehung im Rahmen der Säuglings- und Kleinkindforschung. In: Eggert-Schmid-Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U.: Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Franz, M. (2009): Vom Affekt zum Gefühl zum Mitgefühl. In: Franz, M; West-Leuer, B. (Hrsg.): Bindung – Trauma – Prävention. Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer Beziehungserfahrung. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Freud, S. (1923): Das Ich und das Es, Gesammelte Werke Bd. 13. Fischer: Frankfurt am Main
- Freudenberger, H. (2001): „Auf dem Weg nach Tutti-Frutti ...“. Szenen aus der Arbeit einer heilpädagogischen Spielgruppe in der Grundschule. In: Muck, M.; Trescher, H. G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag Gießen

- Fröhlich, V.; Göppel, R. (2003): Einleitung. In: Fröhlich, V.; Göppel, R.: Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Fuchs, M. (2006): Ausländische Schüler und Gewalt an Schulen. In: Melzer, W. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Gebauer, K. (2003): Die Bedeutung des Emotionalen in Bildungsprozessen. In: Dörr, M.; Göppel, R.: Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Psychosozial-Verlag: Gießen
- Gerspach, M. (1998): Wohin mit den Störern? Zur Sozialpädagogik der Verhaltensstörungen. Kohlhammer: Stuttgart
- Gerspach, M. (2002): Der Beitrag der Psychoanalyse zum Dialog. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. LIT-Verlag: Hamburg
- Gerspach, M. (2006): Elementarpädagogik. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart
- Gerspach, M. (2006a): Zum Verstehen von Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen. In: Leuzinger-Bohleber, M.; Brandl, Y.; Hüther, G.: ADHS-Frühprivention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- Gerspach, M. (2009): Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick. Kohlhammer: Stuttgart
- Gerspach, M. (2010): Über den heimlichen Zusammenhang von Bildung und Aufmerksamkeitsstörungen. In: Dörr, M.; Herz, B. (Hrsg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Gloger-Tippelt, G. (2008): Bindung in der Kindheit – Grundlagen, Auswirkung von traumatischen Erfahrungen und Prävention. In: Franz, M.; West-Leuer, B. (Hrsg.): Bindung – Trauma – Prävention. Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer Beziehungserfahrung. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Gottschalch, W. (2006): Die Verletzung innerer Grenzen durch Lehrer als Auslöser von gewalttätigem Schülerverhalten. In: Melzer, W. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Grubrich-Simitis, I. (1979): Extremtraumatisierung als kumulatives Trauma. In: Psyche 33 Klett-Cotta: Stuttgart, 991–1038
- Hartmann, E. (1960): Ich-Psychologie und Anpassungsproblem. Ernst-Klett-Verlag: Stuttgart
- Heinemann, E. (1997): Historisch-theoretische Überlegungen. In: Heinemann, E.; Rauchfleisch, U.; Grütner, T.: Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Fischer: Frankfurt am Main
- Heinemann, E. (2010): Die Lust am Lernen. Bindungssicherheit und Autonomie in Therapie und Pädagogik. In: Heinemann, E.; Hopf, H.: Psychoanalytische Pädagogik. Theorien, Methoden, Fallbeispiele. Kohlhammer: Stuttgart
- Herz, B. (2010): Soziale Benachteiligung und Desintegrationsprozesse. In: Ahrbeck, B.; Willmann, M.: Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Kohlhammer: Stuttgart
- Hirblinger, A. (2003): Die Fallbesprechungsgruppe zwischen Unterrichtswirklichkeit und pädagogischem Ich-Ideal. In: Fröhlich, V.; Göppel, R.: Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Hirblinger, H. (2001): Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule. Königshausen & Neumann: Würzburg
- Hirblinger, H. (2002): Ein „Organ für das Unbewusste“ auch für Lehrer? Der Beitrag der psychoanalytischen Pädagogik zur Frage der Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Finger-Trescher, U.; Krebs, H.; Müller, B.; Gstach, J.:

- Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2006
- Hirblinger, H. (2003): Unterricht als Setting, Rahmen und Prozess. Der Beitrag der psychoanalytischen Pädagogik zur „inneren Schulentwicklung“ – Probleme und Perspektiven. In: Fröhlich, V.; Göppel, R.: Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Hirblinger, H. (2003a): Wenn die toten Eltern im Unterricht lebendig werden. – Warum das systematische Training ‚emotionaler Intelligenz‘ die situative Auseinandersetzung mit emotional bedeutsamen Konflikten im Unterricht nicht ersetzen kann. In: Dörr, M.; Göppel, R.: Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Psychosozial-Verlag: Gießen
- Hirblinger, H. (2006): „Stoffe, in denen das Ich sich selbst wiederfindet ...“ Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Frage der Unterrichtsgestaltung. In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hrsg.): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Hirsch, M. (2008): Frühes und spätes Trauma – eine psychoanalytische Traumalogie der Persönlichkeitsstörung. In: Franz, M.; West-Leuer, B. (Hrsg.): Bindung – Trauma – Prävention. Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer Beziehungserfahrung. Psychosozial-Verlag Gießen
- Hofmann, Ch.; Büttner, Ch. (1992): Aggression und Schule. In: Finger-Trescher, U.; Trescher, H. G.: Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz
- Hoffmann, I. (2006): ‚Gute‘ Jungs kommen an die Macht, ‚böse‘ in die Sonderschule. Bedingungen der Entstehung und Verstärkung von Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten männlicher Kinder und Jugendlicher. Conte Saarbrücken
- Hurrelmann, K.; Bründel, H. (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Beltz, Weinheim
- Iben, G. (Hrsg.) (1988): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag Mainz
- Imbusch, P. (2005): Moderne und Gewalt. Zivilisationstheoretische Perspektiven auf das 20. Jahrhundert. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Katzenbach, D.; Ruth, J. (Hrsg.) (2008): Lernen – Lernstörung – Triangulierung. Zum Zusammenspiel von Emotion und Kognition bei Lernprozessen. In: Dammasch, F.; Katzenbach, D.: Triangulierung. Lernen, Denken, Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt am Main
- Kellermann, I. (2008): Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnografische Studie. Budrich UniPress: Warschau
- Kernberg, Otto F. (1997): Wut und Hass. Über die Bedeutung von Aggression bei Persönlichkeitsstörungen und sexuellen Perversionen. Klett-Cotta: Stuttgart
- Kessler, D.; Strohmeier, D. (2009): Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Verfügbar unter: <http://www.özepts.at> (Einschau am 20. 10. 2011)
- Klein, M. (1962): Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Beiheft 17 zur „Psyche“. Ernst Klett: Stuttgart
- Klewin, G.; Popp, U. (2006): Gewaltverständnis und Reaktionen auf Schülergewalt aus Sicht von Schüler(innen) und Lehrer(innen). In: Melzer, W. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention. Psychosozial-Verlag: Gießen, 59–80
- Krebs, H. (1992): Zur heilpädagogischen Förderung früh gestörter und aggressiver Kinder – ein theoretischer Beitrag. In: Finger-Trescher, U.; Trescher, H. G.: Aggression und

- Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz
- Krebs, H. (2000): Sozial und emotional auffällige Kinder. Zur Zusammenarbeit von Erziehungsberatung und Grundschule. In: Büttner, Ch.; Schwichtenberg, E. (Hrsg.): Brutal und unkontrolliert. Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule. Beltz: Weinheim
- Krebs, H. (2006): Emotionales Lernen in der Schule – Aspekte der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Finger-Trescher, U.; Krebs, H.; Müller, B.; Gstach, J. (Hrsg.): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Kreuzer, T. (2007): Psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule. Königshausen & Neumann: Würzburg
- Kronsteiner, R. (2003): Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systemischer Therapie. Brandes & Apsel: Frankfurt am Main
- Krumm, V.; Weiß, S. (2006): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. In: Melzer, W. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Kohut, H. (1975): Die Zukunft der Psychoanalyse. Suhrkamp: Stuttgart
- Kohut, H. (1976): Narzissmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzisstischer Persönlichkeitsstörungen. Suhrkamp: Stuttgart, 1992
- Kutter, P. (1992): Aggression als Trieb- und Objekt-Schicksal. In: Finger-Trescher, U.; Trescher, H. G.: Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz
- Laplanche, J.; Pontalis, J.-B. (1972): Das Vokabular der Psychoanalyse. Suhrkamp: Frankfurt, 9. Auflage, 1989
- Leber, A. (1983): Frühe Erfahrung und späteres Leben. In: Leber, A. (Hrsg.): Reproduktion früher Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. Fachbuchhandlung für Psychologie: Frankfurt am Main
- Leber, A. (1988): Zur Begründung des fördernden Dialogs in der Psychotherapeutischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz
- Leuzinger-Bohleber, M. (2009): Kindheit als Schicksal? Trauma, Embodiment, soziale Desintegration. Psychoanalytische Perspektiven. Kohlhammer: Stuttgart
- Lorenzer, A. (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Lorenzer, A. (1983): Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten. Band 1: Kulturanalysen. Alfred-Lorenzer-Gesellschaft: Marburg, 2006
- Melzer, W.; Schubart, W.; Ehninger, F. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Melzer, Wolfgang (2006) (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention. Psychosozialverlag: Gießen
- Merten, R. (2006): Kindheit und Jugend in Armut. Unveröffentlichter Vortrag am 21. 2. 2006 in Halle. Veranstaltung des deutschen Kinderschutzbundes und der Friedrich-Ebert-Stiftung: „Hungernde Kinder in Sachsen-Anhalt“. Im Internet verfügbar unter www.fes.de/Magdeburg/pdf/21_2_6_3.pdf (Einschau am 31. 1. 2012)
- Mertens, W. (1996): Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 2: Kindheit und Adoleszenz. Kohlhammer: Stuttgart
- Metzger, H.-G. (2000): Zwischen Dyade und Triade. Psychoanalytische Familienbeobachtungen zur Bedeutung des Vaters im Triangulierungsprozeß. Edition diskord: Tübingen

- Micus, Christiane (2002): Friedfertige Frauen und wütende Männer? Theorien und Ergebnisse zum Umgang der Geschlechter mit Aggression. Juventa: Weinheim
- Muck, M. (1991): Psychoanalyse und Schule. In: Büttner, Ch.; Finger-Trescher, U.: Psychoanalyse und schulische Konflikte. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz
- Muck, M. (1993): Psychoanalytisches Basiswissen. In: Muck, M.; Trescher, H. G. (Hrsg.): Grundlagen Psychoanalytischer Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2001
- Muck, M. (1993a): Einleitung. In: Muck, M.; Trescher, H. G. (Hrsg.): Grundlagen Psychoanalytischer Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2001
- Neidhardt, W. (1977): Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. Juventa: München
- Olweus, D. (1995): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun könnten. Huber: Bern
- Rauchfleisch, U. (2000): Aggression. In: Mertens, W.; Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Kohlhammer: Stuttgart
- Rauh, B. (2003): Die Gruppe – eine Ressource schulischer Bildung. In: Fröhlich, V.; Göppel, R.: Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Reiser, H. (1987): Beziehung und Technik in der psychoanalytisch orientierten themenzentrierten Gruppenarbeit. In: Reiser, H.; Trescher, H. G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz
- Sandler, J. (1988): Das Konzept der projektiven Identifizierung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis III/2, 147–164
- Schön, B. (2003): Bildung der Gefühle durch Programme zur Gewaltprävention? Einige Anmerkungen. In: Dörr, M.; Göppel, R.: Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Psychosozial-Verlag: Gießen
- Schrenk, J.; Krappmann, L. (2005): Aggressive Taktiken bei der Verfolgung eines anerkennenswerten Ziels. In: Seiffge-Krenke, I. (Hrsg.): Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- Sesnik, W. (2002): Vermittlungen des Selbst: Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D.W. Winnicotts (Bildung und Technik 2). LIT-Verlag: Münster
- Silkenbeumer, M.; Vazquez Perez, R. (2010): Gewalt und Geschlecht in der Schule. Analysen, Positionen, Praxishilfen. GEW: Gießen
- Stemmer-Lück, M. (2004): Beziehungsräume in der sozialen Arbeit. Psychoanalytische Theorien und ihre Anwendung in der Praxis. Kohlhammer: Stuttgart
- Stemmer-Lück, M. (2009): Verstehen und Behandeln von psychischen Störungen. Psychodynamische Konzepte in der psychosozialen Praxis. Kohlhammer: Stuttgart
- Trescher, H.G. (1983): Wer versteht, kann (manchmal) zaubern oder Spielelemente in der Pädagogik. In: Leber, A. (Hrsg.): Reproduktion früher Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. Fachbuchhandlung für Psychologie: Frankfurt am Main
- Trescher, H. G. (1987): Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Reiser, H.; Trescher, H. G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse Psychoanalytischer Pädagogik. Grünwald-Verlag, Mainz
- Trescher, H. G. (1990): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz
- Trescher, H.G. (1993): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M.; Trescher, H.G. (Hrsg.): Grundlagen Psychoanalytischer Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2001

- Tyson, Ph.; Tyson, R. (1997): Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Kohlhammer: Stuttgart, 3. Auflage, 2009
- Warzecha, B. (1990): Ausländische verhaltensgestörte Mädchen im Grundschulalter. Eine Prozessstudie über heilpädagogische Unterrichtsarbeit. Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt am Main
- Warzecha, B. (Hrsg.) (2001): Kids, die kommen und gehen. Plädoyer für eine Beziehungspädagogik. LIT-Verlag: Hamburg
- Wehr, H. (2003): Lehrer-Sein – ein unmöglicher Beruf zwischen Leiden und Lust. In: Fröhlich, V.; Göppel, R.: Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Wellendorf, F. (1991): Die Macht der Institution Schule und die Psychoanalyse. In: Büttner, Ch.; Finger-Trescher, U.: Psychoanalyse und schulische Konflikte. Matthias – Grünewald-Verlag Mainz
- Winkler, M. (2010): Sozialer Wandel und veränderte Lebenswelten. In: Ahrbeck, B.; Willmann, M.: Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Kohlhammer: Stuttgart
- Winnicott, D.W. (1958): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Fischer: Frankfurt am Main, 1985
- Winnicott, D.W. (1984): Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Klett-Cotta: Stuttgart, 4. Auflage, 2003
- Winnicott, D. W. (1971): Vom Spiel zur Kreativität. Klett-Cotta: Stuttgart, 1993

Lebenslauf

Beruflicher Werdegang

| | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Seit 1999 | Anton-Proksch-Institut Mödling – Langzeittherapiestation für PatientInnen mit schweren Persönlichkeitsstörungen |
| seit 1998 | Psychotherapeutin in freier Praxis |
| 2002–2005 | Mitarbeit in der Ambulanz für Suchtberatung des API im Thermenklinikum Mödling |
| 2002–2005 | freie Mitarbeiterin in der Suchtberatungsstelle Change |
| 1993–1999 | Entzugs- und Kurzzeittherapiestation für Drogenabhängige des Anton-Proksch-Instituts |
| 1989–1992 | Rehabilitationszentrum für psychisch Kranke, Caritas |
| 1984–1985 | Landeskrankenhaus Feldkirch |

Berufsausbildung

| | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| ab 2006 | Wiederaufnahme des Pädagogikstudiums |
| 1997 | Eintragung in die PsychotherapeutInnenliste |
| 1991–1997 | Ausbildung zur Psychotherapeutin beim ÖAGG, Fachsektion Psychodrama |
| 1987–1994 | Studium Pädagogik mit Schwerpunkt Frauenforschung und Psychoanalytische Pädagogik |
| 1981–1984 | Krankenpflegeschule Rudolfinerhaus in Wien, Diplom |

Schulbildung

| | |
|-----------|----------------------------------------------|
| 1969–1973 | Volksschule in St. Pölten |
| 1973–1981 | Neusprachliches Gymnasium St. Pölten, Matura |